

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Étude descriptive qualitative sur le processus de mise en place d'une communauté de pratique interorganisationnelle regroupant différents intervenants en activité physique auprès des jeunes québécois

Par Véronique Comtois

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'activité physique

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Intervention éducative en activité physique

Avril 2020

© Véronique Comtois, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Étude descriptive qualitative sur le processus de mise en place d'une communauté de pratique interorganisationnelle regroupant différents intervenants en activité physique auprès des jeunes québécois

Véronique Comtois

Directeur de recherche :

Carlo Spallanzani, Ph. D.
Faculté des sciences de l'activité physique
Université de Sherbrooke

Membre du comité et
présidente du jury:

Sylvie Beaudoin, Ph. D.
Faculté des sciences de l'activité physique
Université de Sherbrooke

Membre du comité :

Julie Béliveau, Ph. D.
École de gestion
Université de Sherbrooke

SOMMAIRE

Ce mémoire étudie l'aspect opérationnel d'une communauté de pratique intentionnelle (CdPI) qui vise l'amélioration de la qualité de l'intervention auprès des jeunes dans les différents milieux où ils ont des occasions de faire de l'activité physique. Plus précisément, nous nous questionnons sur les façons de faire ressortir les facteurs favorables et défavorables au développement de la CdPI, ainsi que les principes pour faire le choix des organisations partenaires de la CdPI et établir une collaboration avec celles-ci. Nous souhaitons aussi détailler des façons de mettre en œuvre les aspects fonctionnels de la CdPI, tels que la prise en compte des besoins des membres, les moyens de capture et de diffusion de pratiques, le choix des activités d'échange de pratiques et des outils technologiques. Enfin, nous cherchons à comprendre comment élaborer un scénario qui permet de tester la proposition de départ de la CdPI auprès des membres visés et définir les rôles clés qui permettent de piloter la CdPI.

Pour arriver à répondre à ces questions, nous avons collecté et analysé de façon qualitative une portion de la documentation produite dans le cadre du projet Communauté de pratique pour intervenants en activité physique (CPeP). Cette documentation a été produite par plus de vingt collaborateurs et avec des méthodes variées et crédibles, telles que des enquêtes téléphoniques, des entrevues et l'observation participante, qui font état de ce que l'équipe CPeP a vécu sur le terrain. La méthode d'analyse de la documentation est l'analyse inductive générale (Thomas, 2006), ce qui a permis de faire émerger les actions réalisées pour mettre en place la CPeP ainsi que plusieurs éléments de contexte y étant favorables et défavorables. Pour assurer la validité du processus, nous nous sommes assurés de procéder à une observation prolongée et à la triangulation des données.

Les résultats les plus significatifs portent sur les actions qui ont permis à l'équipe CPeP de proposer une communauté de pratique pertinente aux intervenants en AP. Les résultats révèlent des pistes pour intégrer les initiatives de communautés de pratique dans les cultures organisationnelles en place. Les conclusions de ce mémoire mettent en relief l'importance de choisir une thématique pertinente et de faire la promotion du partage de connaissances auprès des organisations partenaires et des membres de la CdPI. Elles précisent plusieurs éléments à prendre en compte pour établir la collaboration entre les organisations et une vision partagée. Au niveau opérationnel, le mémoire conclut qu'il est primordial d'intégrer les activités d'une CdPI dans les activités professionnelles régulières des membres et de soutenir les membres à réaliser du travail collaboratif. Il importe aussi de tester la proposition de départ de la CdPI avec des groupes pilotes et de garder une flexibilité pour la définition des rôles pour le pilotage de la CdPI.

Ce mémoire étudie une approche de formation par les pairs qui est non traditionnelle dans le milieu de la formation continue des intervenants en activité physique auprès des jeunes, dans laquelle sont regroupées pour une première fois 11 organisations des domaines de l'activité physique, de l'éducation, du loisir et du sport au Québec. L'approche qualitative utilisée et l'angle de recherche permettent d'avoir accès aux détails opérationnels de la mise en place d'une CdPI, ce qui peut inspirer les gestionnaires de telles initiatives dans des domaines de formation variés.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	10
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	14
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	17
1. CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE.....	18
1.1 Pratique de l’AP chez les jeunes québécois	18
1.2 Impact sur la santé des jeunes	19
1.3 Mouvement de promotion des saines habitudes de vie	20
1.4 Personne pivot pour une pratique d’AP de qualité.....	21
1.5 Description d’une intervention de qualité selon les mandats des intervenants et ses effets bénéfiques.....	22
1.6 Importance de la formation continue pour la qualité de l’intervention.....	24
1.7 Bénéfices de mettre en place des communautés de pratique intentionnelles	27
2. DESCRIPTION DU PROJET COMMUNAUTÉ PEP.....	28
3. RETOMBÉES ENVISAGÉES DU MÉMOIRE	31
4. QUESTION DE L’ÉTUDE	33
DEUXIÈME CHAPITRE - REVUE DE LITTÉRATURE	34
1. FAÇONS DE FAIRE PROBANTES POUR LA MISE EN PLACE D’UNE CDPI.....	34
1.1 Assurer la participation des membres	35
1.2 Assurer des liens de confiance entre les membres	36
1.3 Donner accès aux outils technologiques qui facilitent les échanges	37
1.4 Encourager le partage de connaissances et l’intégrer dans les organisations ...	37

2. RÔLES CLÉS POUR LE PILOTAGE D'UNE CDPI	39
2.1 Le parrain	39
2.2 Le gestionnaire de communauté.....	40
3. SPÉCIFICITÉS DES CDPI INTERORGANISATIONNELLES	41
TROISIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE	44
1. FONDEMENTS DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE	44
1.1 Définition d'une communauté de pratique.....	45
1.2 Phases de développement d'une communauté	45
2. GUIDE POUR RÉUSSIR LA MISE EN PLACE D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE.....	47
2.1 Planifier le fonctionnement et les activités de sa communauté.....	47
2.2 Valider le choix de la thématique.....	48
2.3 Valider la composition de la communauté et la disponibilité des participants .	48
2.4 Attribuer des rôles dans la communauté	49
2.5 Choisir les bons outils technologiques pour sa communauté.....	50
2.6 Lancer sa communauté.....	52
2.7 Surveiller les principaux enjeux stratégiques des communautés	53
3. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	54
QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	56
1. APPROCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	56
2. CONTEXTE ET PARTICIPANTS	57
2.1 Description des acteurs du projet CPeP	57
2.2 Implication de la chercheuse dans le projet CPeP.....	58
3. COLLECTE DE DONNÉES	59
3.1 Critères de scientificité de la collecte de données.....	61
4. ANALYSE DES DONNÉES.....	62
4.1 Critère de scientificité de l'analyse de données	64
5. BIAIS DE L'ÉTUDE	64

6. ASPECTS ÉTHIQUES.....	65
CINQUIÈME CHAPITRE - DESCRIPTION DES RÉSULTATS.....	66
1. DIAGNOSTIC DU CONTEXTE PERMETTANT DE FAIRE RESSORTIR LES FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CdPI	67
1.1 Lister les organisations qui soutiennent les intervenants en AP	67
1.2 Expliciter les actions de développement professionnel déjà offertes aux intervenants visés	70
1.3 Procéder à une analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces (FFOM) du projet	71
2. PRINCIPES QUI ONT GUIDÉ LE CHOIX DES ORGANISATIONS PARTENAIRES DE LA CdPI ET UNE COLLABORATION PORTEUSE AVEC CELLES-CI	73
2.1 Sélectionner les organisations et effectuer la première approche	73
2.2 Constituer le comité de pilotage et préciser les moyens de faire état de la performance de la CdPI.....	76
3. MISE EN ŒUVRE DES ASPECTS FONCTIONNELS DE LA CdPI.....	81
3.1 Prise en compte des besoins des membres et des conditions de leur participation.....	81
3.2 Moyens de capture et de diffusion de pratiques permettant de soutenir les intervenants et de créer un lien de confiance avec eux	88
3.2.1 <i>Soutien aux membres pour définir leurs pratiques et créer un lien de confiance.....</i>	90
3.3 Choix des activités d'échange les plus pertinentes pour les intervenants	91
3.4 Choix des outils technologiques adéquats.....	93
4. SCÉNARIO QUI PERMET DE TESTER LA PROPOSITION DE DÉPART	96
4.1 Trouver l'équipe de soutien au pilote.....	97
4.2 Planifier des activités de partage.....	97
4.3 Mettre en ligne les outils existants qui sont pertinents aux activités	98
4.4 Lancer le groupe pilote par une rencontre en personne, puis réaliser des activités d'échange selon les réalités du terrain	98
4.5 Faire le bilan du pilote.....	100
4.5.1 <i>Appréciation de l'occasion de se rencontrer.....</i>	100
4.5.2 <i>Intégration aux activités professionnelles avec l'aide des leaders du milieu</i>	101

4.5.3 Difficulté à identifier une pratique, la décrire et la déposer	102
4.5.4 Attentes basées sur des approches de formation traditionnelles	102
4.5.5 Participation minimale aux activités en ligne de la CPeP	103
4.5.6 Réalisation de plusieurs pilotes simultanément	104
5. RÔLES CLÉS QUI PERMETTENT DE PILOTER LA CdPI	105
SIXIÈME CHAPITRE – DISCUSSION	108
1. PERTINENCE DE LA THÉMATIQUE	108
2. VISION PARTAGÉE ENTRE LES ORGANISATIONS	109
3. COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES	110
3.1 Bien présenter son projet de CdPI	111
3.2 Valider l'importance accordée à la formation continue par les organisations ..	112
3.3 Dialoguer avec les partenaires pour trouver les complémentarités	113
4. PROMOTION DU PARTAGE DE CONNAISSANCES POUR INFLUENCER LA CULTURE DE FORMATION	114
4.1 Montrer l'exemple	115
4.2 Positionner intensément le partage par des actions de communication persuasives	115
4.3 Faire place à la créativité et à une ambiance informelle	116
5. PLANIFICATION DES ACTIVITÉS DE LA CdPI	117
5.1 Intégrer les activités de la CdPI dans les activités professionnelles des intervenants avec l'aide des leaders du milieu	117
5.2 Planifier les activités de départ et les modalités pour les tester	118
5.3 Choisir et élaborer les outils technologiques	120
6. SOUTIEN AUX MEMBRES POUR LE TRAVAIL COLLABORATIF	121
6.1 Créer un sentiment de confiance entre tous les acteurs d'une CdPI	121
6.2 Accompagner les intervenants pour qu'ils prennent conscience de leurs pratiques et puissent les décrire	124
7. FLEXIBILITÉ ET COLLABORATION DANS LA DÉTERMINATION DES RÔLES	125

CONCLUSION	127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	130
ANNEXE 1 - FEUILLET SUSCITER LA PASSION POUR L'AP.....	140
ANNEXE 2 - GUIDE D'ENTREVUE D'EXPLICITATION CPeP.....	148
ANNEXE 3 - CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	151
ANNEXE 4 - ANALYSE FFOM	152
ANNEXE 5 - AVANTAGES ET ACTIONS DU PROJET CPeP.....	154
ANNEXE 6 - CONDITIONS D'UTILISATION DE LA CPeP.....	155
ANNEXE 7 - LISTE DES QUESTIONS DE L'ENTREVUE.....	157

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Principaux constats issus de l'analyse FFOM	72
Tableau 2 - Enjeux rencontrés par les intervenants	85
Tableau 3 - Sujets dont les intervenants veulent discuter dans la CdPI	86

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Acteurs des organisations du domaine de l'intervention éducative en AP	69
---	----

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord ma famille de m'avoir toujours encouragée dans mes études, tout au long de mon parcours. Dans le milieu universitaire, on tient souvent pour acquis que toutes et tous ont accès aux encouragements et au soutien de leur famille, mais ce n'est pas le cas. Je suis consciente de ce privilège. De plus, mon conjoint a été d'un soutien précieux durant la production de ce mémoire, qui a concordé avec la naissance de nos deux enfants.

Je remercie Pr Carlo Spallanzani qui m'a orientée avec sagesse afin que je puisse proposer une analyse scientifique de la Communauté PeP. Ses conseils judicieux et son accompagnement qui ont continué alors qu'il avait entamé sa retraite font en sorte que vous pouvez lire ces lignes aujourd'hui. Je remercie les P^{re} Sylvie Beaudoin et P^{re} Julie Béliveau pour leurs commentaires qui m'ont permis d'améliorer mon mémoire.

Je remercie Pr Jean-Pierre Brunelle, Steeve Ager et leurs collaborateurs qui ont rêvé grand pour la formation des intervenants en activité physique du Québec. Je vous remercie d'avoir osé faire les choses différemment et de m'avoir confié la direction du projet Communauté PeP. Cela m'a permis des apprentissages personnels et professionnels qui font de moi une meilleure personne aujourd'hui.

Je remercie Hélène Potvin, représentante de Québec en forme, qui m'a accompagnée dans cette entreprise avec bienveillance.

Je remercie Benoit Savard, Jean-François Harvey et Amélie Picard pour leurs précieux conseils sur la gestion des communautés de pratique, leur créativité et la finesse de leurs analyses.

Je remercie sincèrement l'équipe CPeP et tous les collaborateurs au projet qui sont sortis de leur zone de confort, que ce soit comme employé, représentant d'organisme, acteur de soutien ou intervenant. C'est de vous dont les jeunes ont besoin pour prendre plaisir à être actifs.

INTRODUCTION

Les recherches de terrain sur l'intervention éducative de qualité en activité physique font émerger des caractéristiques telles que mettre le plaisir au premier plan, être un modèle pour les jeunes, proposer des défis réalistes, développer l'estime de soi et offrir aux jeunes de choisir leur activité (Brunelle et Brunelle, 2012). Ces façons de faire probantes, doublées à une accessibilité pour toutes et tous (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011), sont des pistes de solution pour donner le goût aux jeunes d'être actifs. Puisque les habitudes qui sont prises dans l'enfance et l'adolescence ont plus de chance d'être maintenues à l'âge adulte (Telema, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne et Raitakari, 2005), le goût de l'activité physique en bas âge est un pas vers l'adoption de modes de vie plus actifs chez la population en général. Sachant cela, comment est-ce possible que les jeunes puissent avoir accès à des intervenants qui offrent une intervention de qualité lors des occasions de pratique d'activité physique?

Un des moyens pour améliorer la qualité de l'intervention éducative est la formation continue des intervenants (Roberts et Pruitt, 2009). Cependant, on connaît peu les retombées de la formation continue et les modalités les plus efficaces pour offrir une formation continue de qualité (Spallanzani, 2018). Parmi les vastes possibilités de formation en cours pour les intervenants du Québec, nous avons décidé de porter plus spécifiquement notre attention sur une initiative de formation continue par les pairs, qui consiste à l'échange de pratiques qui suscitent la passion des jeunes pour l'activité physique entre les intervenants qui les mettent en place sur le terrain.

C'est à l'occasion de la mise en place d'une communauté de pratique pour intervenants en activité auprès des six à 17 ans au Québec par la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke que les données de ce mémoire ont été recueillies. Ce projet a été nommé Communauté PeP (CPeP), puisqu'il veut soutenir les intervenants à susciter le plaisir de pratiquer des activités physiques, l'engagement des jeunes et ultimement leur passion pour l'activité physique. La CPeP vise le partage des bonnes pratiques entre les intervenants ainsi que des échanges soutenus à propos des problématiques rencontrées sur le terrain, par des activités présentiels et en ligne.

La CPeP regroupe des intervenants provenant des milieux scolaire et parascolaire, sportif, communautaire, municipal et des camps, ainsi que les organisations qui les soutiennent. C'est pourquoi la Communauté PeP est une communauté de pratique intentionnelle et interorganisationnelle.

Dans ce mémoire, c'est l'aspect opérationnel du projet qui a été étudié afin de répondre à la question suivante : comment mettre en place une communauté de pratique intentionnelle qui vise l'amélioration de la qualité de l'intervention auprès des jeunes dans les différents milieux où ils ont des occasions de faire de l'activité physique?

Le premier chapitre du mémoire fait état de la problématique entourant la qualité de l'intervention, soit les niveaux d'activité physique des jeunes qui sont alarmants, les impacts de cette sédentarité sur la santé des jeunes et les actions de promotion des saines habitudes de vie. La description de l'intervention de qualité en activité physique est exposée selon différents angles et domaines. On discute ensuite du lien entre la formation des intervenants et la qualité de l'intervention que ceux-ci peuvent offrir. Les multiples modalités de formation continue des intervenants sont expliquées, et plus en détail, la formation par les pairs sous forme de communauté de pratique. Ces éléments de la problématique ainsi que la description du contexte et des objectifs du projet CPeP mènent à la question de recherche. Le deuxième chapitre passe en revue la littérature sur les communautés de pratique intentionnelles (CdPI) et interorganisationnelles et fait ressortir les actions les plus porteuses pour mettre en place une CdPI, les rôles clés pour soutenir une CdPI ainsi que les données sur les cas de CdPI qui regroupent plusieurs organisations. Cette synthèse de la littérature permet de cibler les objectifs de recherche.

Dans le troisième chapitre, les fondements et les phases de développement des CdPI sont décrits. Un cadre de référence est aussi proposé pour l'analyse de la mise en place d'une CdPI, soit le *Guide pour réussir la mise en place de sa communauté* du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). Le quatrième chapitre présente tous les acteurs impliqués dans le projet, les sources des données étudiées ainsi que la méthodologie suivie pour analyser les données issues d'une importante documentation produite dans le cadre du projet. On y aborde aussi le double rôle de la

chercheuse, qui a aussi assumé la direction du projet CPeP, les biais et les aspects éthiques de l'étude.

Les résultats relatant les étapes de mise en place de la CPeP sont présentés au chapitre 5, tels que l'analyse du contexte, la collaboration avec les organisations partenaires, les aspects opérationnels de la mise en place et les rôles des différents acteurs. Tous les chapitres culminent ensuite vers le chapitre 6, qui amène une discussion des résultats faisant ressortir les apprentissages retenus de la mise en place des premières activités de la CPeP.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Les populations de l'Amérique du Nord adoptent de plus en plus un mode de vie sédentaire, et le Canada et le Québec n'échappent pas à la tendance (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; OMS, 2010 et 2013). Même chez les jeunes, les taux d'activité physique (AP) sont faibles par rapport aux recommandations de la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE, 2018). Ces habitudes de vie sont particulièrement préoccupantes chez les jeunes, car elles ont plus de probabilité de s'ancrer pour la vie (Telema et al., 2005) et que la sédentarité est un des principaux facteurs de risque de plusieurs maladies (Janssen, 2012; Lee, Shiroma, Lobelo, Puska, Blair et Katzmarzyk, 2012). De nombreuses actions pour promouvoir les saines habitudes de vie sont en cours au Québec (Gouvernement du Québec, 2011) et les bienfaits de la pratique d'AP sont soutenus par les données probantes (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; SCPE, 2018), mais celles-ci ne réussissent pas à renverser l'augmentation de la sédentarité.

Il faut donc trouver des moyens de renverser cette tendance. Un des éléments qui comporte énormément de potentiel et dont la recherche fait état est l'amélioration de la qualité de l'intervention offerte aux jeunes en contexte d'AP (Ball et Forzani, 2009; Randall, Robinson et Fletcher, 2014; Rink, 2014). Les intervenants qui passent de plus en plus de temps avec les jeunes et qui ont des possibilités de leur offrir des occasions d'être actifs (Québec en forme, 2012b et 2013) peuvent être des agents de changement. Ce mémoire s'intéresse particulièrement à la façon d'offrir de la formation continue à ces intervenants afin qu'ils puissent offrir une intervention de qualité aux jeunes qu'ils côtoient. La recherche fait état que la formation continue des intervenants leur permet de se renouveler et d'améliorer la qualité de leur intervention (Roberts et Pruitt, 2009). Plusieurs modalités de formation continue existent et ont fait leurs preuves, telles que des ateliers et colloques, un programme de formation offert par les employeurs, les études supérieures, les stages, le mentorat et les échanges informels (Roy, Beaudoin, Spallanzani, Chevrier, Brunelle, Turcotte et Desbiens, 2013; Tannehill, Van der Mars, Macphail 2013).

Ce mémoire saisit une occasion d'étudier une initiative de formation continue par les pairs sous forme de communauté de pratique intentionnelle qui s'est présentée avec l'arrivée en 2013 du projet CPeP, qui regroupe des intervenants qui offrent du temps actif aux jeunes du Québec. Le projet CPeP sera décrit en détail au courant du présent chapitre et des éléments viendront justifier la pertinence du présent mémoire en lien avec la formation continue des intervenants en AP. La question de l'étude sera présentée en fin de chapitre.

1. CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Les éléments de contexte qui ont été retenus sont les données sur la pratique de l'AP chez les jeunes, l'impact de cette pratique sur leur santé ainsi que le mouvement des saines habitudes de vie. On identifie ensuite des personnes pivot pour une pratique d'AP de qualité, les caractéristiques de leur intervention et la formation continue à laquelle les intervenants ont accès, entre autres, sous la forme de communautés de pratique.

1.1 Pratique de l'AP chez les jeunes québécois

ParticipACTION, la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE) ainsi que l'Organisation mondiale de la santé (OMS), recommandent que les jeunes pratiquent des activités physiques d'intensité moyenne et élevée au moins 60 minutes par jour (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; SCPE, 2018). Le comité scientifique de Kino-Québec (2011, p. 7) affirme que « les enfants, les adolescentes et les adolescents devraient faire le plus possible d'activité physique chaque jour. Les activités doivent être plaisantes et, autant que possible, comprendre des exercices favorisant le développement et le maintien des déterminants de la condition physique, de même que le renforcement des os ». Ce comité met aussi l'accent sur la fréquence des AP pour ancrer l'habitude d'être actif et sur l'importance d'offrir des activités qui intéressent les jeunes et auxquelles ils ont accès.

Malgré ces recommandations, la situation réelle de la pratique d'AP est toute autre. Selon le *Bulletin de l'activité physique chez les jeunes* de ParticipACTION (2018, p. 7),

« la situation est inquiétante : les recherches montrent que les enfants sont trop assis et ne bougent pas suffisamment pour atteindre leur plein potentiel ». En effet, seulement un tiers des enfants se conforme à la recommandation d'AP de la directive en matière de mouvement sur 24 heures (Statistiques Canada, 2017).

Les données québécoises vont dans le même sens. Selon l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (Pica, Traoré, Bernèche, Laprise, Cazale, Camirand, Berthelot et Plante, 2012), environ 30 % des jeunes québécois du secondaire atteignent, durant l'année scolaire, le niveau d'AP recommandé, c'est-à-dire en moyenne une heure ou plus par jour. Selon une étude sur le niveau d'AP de la population québécoise (Nolin, 2015), environ six enfants sur dix (58,7 %) de six à 11 ans atteignent le niveau minimal recommandé d'au moins 60 minutes par jour d'AP d'intensité moyenne ou élevée. Quatre adolescents (12 à 17 ans) sur dix (40,9 %) affirmaient, en 2011-2012, pratiquer une ou des activités physiques de loisir leur permettant d'atteindre au moins le niveau minimal d'AP recommandé.

Ces statistiques ainsi que l'Avis scientifique de Kino-Québec (2011) confirment que la condition physique des jeunes s'est détériorée dans les dernières années. Les québécois suivent la tendance mondiale : la sédentarité affecte un nombre croissant de jeunes mondialement (OMS, 2010 et 2013). Le gouvernement du Québec illustre le phénomène ainsi : « Au fil des ans, certains comportements sédentaires se sont enracinés dans le mode de vie des Québécois. Aujourd'hui, ils sont nombreux à avoir adopté ces comportements et ne sont pas suffisamment actifs. Ils font moins d'activités physiques, et les déplacements motorisés ont pris le pas sur la marche et le vélo. Cette inactivité quotidienne a des conséquences » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 2).

1.2 Impact sur la santé des jeunes

Ces statistiques sur les niveaux d'AP insuffisants des jeunes québécois et canadiens sont alarmantes si l'on considère que les comportements sédentaires sont parmi les principaux facteurs de risque pour le développement de plusieurs maladies (Janssen, 2012; Lee et al., 2012) et même un des principaux enjeux sociaux du 21^e siècle (OMS, 2013).

Cette tendance lourde progresse malgré le fait qu'il est connu que les maladies chroniques pourraient être diminuées si les populations avaient de saines habitudes de vie (Lee et al., 2012; OMS, 2010 et 2013). De surcroît, il est documenté que la « pratique fréquente et ininterrompue d'activités physiques et sportives peut avoir des effets bénéfiques sur la condition physique ainsi que sur la santé physique et mentale » (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011, p. 40) et les bienfaits sont encore plus grands lorsqu'on pratique davantage d'AP (SCPE, 2018).

Le cas des enfants est d'autant plus préoccupant, car les habitudes de vie acquises dès l'enfance ont tendance à persister à l'âge adulte (Telema et al., 2005). Dans ce contexte, l'intervention durant l'enfance et l'adolescence est la plus pertinente pour inciter les populations à adopter un mode de vie sain et actif (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2013; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011).

1.3 Mouvement de promotion des saines habitudes de vie

La promotion des saines habitudes de vie est un élément présent dans les actions de santé publique ainsi que des professionnels de la santé et de l'éducation au Québec depuis des décennies. En 2007, les fonds et les ressources y étant accordés ont été bonifiés par un partenariat entre la Fondation Lucie et André Chagnon et le gouvernement du Québec, ayant permis l'établissement d'un Fonds dédié aux saines habitudes de vie des jeunes Québécois de zéro à 17 ans. Ce partenariat concrétisé par la mise en place de l'organisme Québec en forme (2007-2019) a permis de soutenir des milliers d'initiatives à travers tout le Québec, par la collaboration et le soutien à 162 regroupements locaux de partenaires, 30 communautés autochtones, 17 tables régionales sur les saines habitudes de vie et 40 organisations non gouvernementales (Québec en forme, 2018).

En 2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) créaient la Table sur le mode de vie physiquement actif (TMVPA). La TMVPA est un espace de concertation pour toutes les organisations qui œuvrent dans le domaine des saines habitudes de vie. Elle vise à maximiser les retombées et les efforts déployés par toutes les organisations qui contribuent

à la promotion, à l'adoption et au maintien d'un MVPA au Québec (Gouvernement du Québec, 2011). Dans les documents constitutifs de la TMVPA, on peut lire : « Depuis quelques années déjà, de nombreux efforts sont investis dans la promotion de saines habitudes de vie, dont le mode de vie physiquement actif (MVPA). Plusieurs leviers de développement sont désormais disponibles dans ce secteur d'intervention et contribuent à l'émergence de nombreux projets, à la création de nouvelles organisations ou encore à intéresser des acteurs non traditionnels au MVPA. » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 2).

À cette Table, la qualité de l'intervention a été identifiée comme une des priorités des membres et un comité de travail a été mandaté pour faire état d'une prise de position commune sur les caractéristiques d'une intervention éducative de qualité visant un MVPA. Un feuillet explicatif intitulé *Susciter la passion pour l'activité physique* (Annexe 1) a été créé et propose 25 caractéristiques d'une intervention éducative en AP auxquelles tous les organismes membres de la TMVPA ont adhéré (voir la liste des organismes à la huitième page de l'annexe 1). Le travail de concertation de la TMVPA et le consensus de ses membres sur l'importance de la qualité de l'intervention ont démontré le besoin de discuter de cet enjeu et de trouver des solutions concrètes pour soutenir les intervenants pour qu'ils puissent offrir une intervention de qualité.

1.4 Personne pivot pour une pratique d'AP de qualité

Dans un contexte où l'on souhaite permettre aux jeunes de pratiquer plus d'AP de qualité, les intervenants qui sont en présence des jeunes tous les jours et qui ont des occasions de leur offrir du temps actif semblent être des personnes de choix pour renverser la tendance vers la sédentarité, d'autant qu'il est documenté que les enfants passent de plus en plus de temps dans les différents milieux de vie avec eux, plutôt qu'avec leurs parents (Québec en forme, 2012a).

Les données recensées par l'organisme Québec en forme depuis sa création en 2001 révèlent que chaque jour, au Québec, des milliers de personnes gravitent autour de nos

jeunes dans divers contextes de pratique d'activités physiques : éducatrices dans les services de garde à l'école, enseignantes au préscolaire et primaire, éducateurs physiques et à la santé, entraîneurs, kinésiologues, animateurs de camps et intervenants communautaires (Québec en forme, 2013). Ces intervenants ont tous des périodes durant lesquelles ils peuvent influencer la pratique d'AP dans la mesure de leur mandat respectif et de l'organisation dans laquelle ils évoluent. Par exemple, le mandat des éducateurs physiques et à la santé, bien que comprenant des périodes consacrées à la pratique d'AP, intègre aussi simultanément le développement de l'efficacité motrice et d'habiletés psychosociales, ainsi que l'éducation à la santé et au bien-être (Gouvernement du Québec, 2006). Les entraîneurs de différents niveaux ont aussi des mandats variés, qui peuvent inclure la pratique d'AP dans le plaisir, la planification de séances permettant un sain développement des habiletés motrices globales et/ou spécifiques à un sport, enseigner le respect de soi et des autres (Association canadienne des entraîneurs, 2020). Les animateurs de camps visent quant à eux de planifier et animer toutes sortes d'activités de loisirs, incluant les AP, de motiver la participation des jeunes et de communiquer efficacement avec eux. En fonction de leur formation initiale et de leur expérience de travail qui est plus ou moins centrée sur l'intervention ou l'éducation en lien avec l'AP, certains intervenants sont plus outillés pour remplir le mandat d'une intervention éducative de qualité en activité physique.

1.5 Description d'une intervention de qualité selon les mandats des intervenants et ses effets bénéfiques

Une intervention de qualité est définie selon différentes caractéristiques selon le type d'intervenant qui l'offre et son mandat. La plupart des recherches sur le sujet portent sur les éducateurs physiques et à la santé dans les cadres scolaire et parascolaire, ainsi que sur les entraîneurs. Certaines caractéristiques communes à tous les intervenants en AP seront présentées à la suite.

Plusieurs recherches font état des effets positifs que peut avoir un programme d'éducation physique de qualité sur la santé des élèves et leur futur (Randall, Robinson et

Fletcher, 2014). Selon Éducation physique et santé Canada (2019), un programme d'éducation physique de qualité est « bien planifié et enseigné par des professionnels qualifiés et enthousiastes ». La Society of Health and Physical Educator (2013) vient préciser les dimensions de la planification et de l'enseignement qui sont gage de qualité soit, a) l'élaboration des activités d'apprentissage, b) la présentation de ces activités (consignes, démonstrations, lien avec l'expérience des élèves), c) la gestion de groupe, d) le fait que l'intervenant observe les élèves, adapte les activités et offre de la rétroaction. La façon dont l'intervenant met en pratique ces quatre dimensions influence la qualité de l'enseignement offert aux jeunes (Ball et Forzani, 2009; Rink, 2014). D'ailleurs, des études ont démontré que les cours donnés par des enseignantes et des enseignants spécialisés en éducation physique et à la santé proposent plus d'activités d'intensité moyenne ou élevée (McKenzie, Feldman, Woods, Romero, Dahlstrom, Stone, Strikmiller, Williston et Harsha, 1995; Sallis, McKenzie, Alcaraz, Kolody, Faucette et Hovell, 1997). Plusieurs recherches effectuées en milieu parascolaire mettent en lumière qu'une intervention de qualité permet aux étudiants-athlètes d'apprendre d'importantes habiletés de vie, comme le contrôle de soi, les habiletés de communication et de gestion du stress (Camiré et Kendellen, 2016; Camiré, Trudel et Forneris, 2009).

La capacité des intervenants à se renouveler et à proposer des activités physiques variées semble être un autre point clé d'une intervention de qualité. Un programme de qualité offre entre autres, une variété d'occasions d'apprentissage à tous les élèves, quotidiennement pour toute la durée de l'année scolaire (Éducation physique et santé Canada, 2019) et un meilleur équilibre dans leur contenu, par exemple, en se concentrant sur les activités les plus populaires chez les jeunes, comme la danse, la natation, la course à pied et le patinage (Randall, Robinson et Fletcher, 2014).

Plusieurs caractéristiques sont aussi observées chez les entraîneurs qui mettent en place une intervention de qualité, notamment des actions qui visent le développement global des jeunes et des expériences variées. Selon Gould (2016), les entraîneurs efficaces ont les caractéristiques suivantes :

1. Travaillent avec tous les jeunes, peu importe leur niveau;
2. Encouragent les jeunes à prendre part à d'autres activités sportives;

3. Travaillent à établir un lien de confiance et répondent aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des jeunes;
4. Offrent de la rétroaction positive et mettent toujours le bien-être physique et mental des jeunes en premier.

L'avis scientifique de Kino-Québec (2011, p. 7) va dans le même sens, stipulant que « pour que les activités physiques et sportives aient les effets bénéfiques escomptés, l'encadrement et les conditions de pratique doivent être appropriés ». L'intervention de qualité vise aussi à prévenir l'abandon de la pratique sportive à l'adolescence, « grâce à un bon encadrement axé sur le plaisir, où l'on évite la spécialisation hâtive » (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011, p. 7). Le modèle émergent des pratiques de terrain *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives* de Brunelle et Brunelle (2012) reprend la plupart de ces caractéristiques et vient les organiser sous forme de quatre grands buts à atteindre pour une intervention de qualité en AP :

1. Faire vivre des émotions constructives;
2. Proposer des défis adaptés aux participants;
3. Être un modèle pour les jeunes;
4. Amener les jeunes à découvrir différentes activités.

Ce modèle a été adopté en 2012 par 20 organisations qui œuvrent auprès des jeunes québécois et qui leur offrent des occasions de pratique d'AP (Gouvernement du Québec, 2011).

1.6 Importance de la formation continue pour la qualité de l'intervention

Selon la plus récente *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir* (Gouvernement du Québec, 2017), la compétence des personnes qui encadrent les activités physiques est essentielle et elle est influencée par la qualité de la formation et du perfectionnement offerts par les organismes de sports et de loisirs. Pour Roberts et Pruitt (2009) qui ont fait des recherches dans le milieu scolaire, la formation continue permet aux enseignants de se développer professionnellement et permet l'amélioration de la qualité de

l'activité éducative de l'école. Pour ce qui est de la recherche qui s'intéresse plus précisément à la formation continue des intervenants en AP, celle-ci est presque uniquement réalisée avec des enseignants en éducation physique et à la santé. Ces recherches démontrent que la formation continue a un impact sur la qualité de la programmation offerte (Bechtel et O'Sullivan, 2006; Patton, Parker et Pratt, 2013) et sur l'apprentissage des élèves (Atencio, Jess et Dewar, 2012; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, Orphanos, 2009). Pour être efficace et ainsi permettre aux jeunes d'apprendre et de s'engager dans la pratique d'activités physiques, la formation continue doit offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leurs connaissances des contenus, de varier leurs stratégies d'enseignement et d'encourager les pratiques réflexives et collaboratives (Armour et Yelling, 2007; Parker, Patton et Tannehill, 2012).

Pour ce qui est du format, il y a un consensus dans la littérature pour dire que les enseignants devraient être en formation continue tout au long de leur carrière et que ces activités soient intégrées le plus possible dans les activités quotidiennes des enseignants (Desimone, 2011). De plus, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (2014) recommande de confier la gestion de son projet de développement professionnel à chaque enseignant, ainsi que d'offrir du soutien pédagogique de première ligne le plus près possible des enseignants et de leurs besoins immédiats.

Plusieurs types de formation ont été identifiés comme pertinents, entre autres, assister fréquemment à des ateliers et colloques, participer au programme de formation de son employeur, lire des articles et livres professionnels, poursuivre des études supérieures et maintenir des contacts professionnels avec des collègues des autres institutions et de sa communauté (Tannehill, Van der Mars, Macphail, 2013), sans oublier, plusieurs autres sources d'apprentissage telles que réaliser des stages, superviser des stagiaires, participer à un programme de mentorat et à des échanges informels (Roy, Beaudoin, Spallanzani, Chevrier, Brunelle, Turcotte et Desbiens, 2013).

Les enseignants en éducation physique et à la santé ont surtout accès à des formations magistrales d'une journée ou des colloques sur un thème précis (Armour, 2010; Patton and Parker, 2014). Cela rejoint la situation des enseignants canadiens (tous domaines confondus) qui participent principalement à des journées pédagogiques et des

congrès et colloques payés par leur employeur (Chevrier, Bezeau, Spallanzani et Desbiens, soumis) comme activités de formation continue. Cinq conditions facilitantes ont été identifiées par Spallanzani (2018) pour qu'une offre de formation continue engendre des résultats optimaux :

1. Les contenus ne sont ni trop généraux ni trop superficiels;
2. Les contenus sont applicables à la pratique quotidienne;
3. Le contenu est orienté sur les besoins des intervenants (Gouvernement du Québec, 2000);
4. Les stratégies d'enseignement répondent aux façons d'apprendre des adultes;
5. Des indicateurs sont identifiés pour mieux apprécier les retombées des activités de formation.

Spallanzani (2018) souligne aussi que la recherche fait très peu état des retombées de la formation continue et des modalités les plus efficaces pour offrir une formation continue de qualité. Cependant, on peut obtenir certaines données issues d'un courant de recherche qui s'intéresse depuis une vingtaine d'années aux occasions d'apprentissage par les pairs où les enseignants apprennent en mettant leurs apprentissages en pratique et en interagissant avec leurs collègues (Armour and Yelling 2007; Deglau et O'Sullivan, 2006), créant ainsi un réseau collaboratif professionnel (Deglau et O'Sullivan, 2006; O'Sullivan, 2007).

Parmi les moyens mis en place pour assurer ce type d'apprentissage par les pairs, les communautés de pratique retiennent l'intérêt des scientifiques et des entreprises pour certains avantages qu'elles peuvent procurer aux participants. Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002, p. 4), les communautés de pratique peuvent se définir comme suit : « des groupes de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion à propos d'un sujet, et qui approfondissent leurs connaissances et leurs expertises autour de ce sujet en communiquant ensemble de façon continue et à travers différents canaux. » Les communautés de pratique intentionnelles (CdPI) se distinguent des communautés spontanées puisqu'elles n'émergent pas naturellement du fait que des personnes se regroupent autour d'un même intérêt. Elles sont mises en place par une direction d'entreprise, par un regroupement d'organismes avec des objectifs précis qui

visent habituellement une plus grande efficacité et une meilleure collaboration (Cohendet, Roberts et Simon, 2011).

Comme expliqué dans la demande de soutien déposée à Québec en forme pour le projet CPeP, les communautés de pratique tendent à modifier certaines pratiques chez les intervenants, en leur permettant de partager leurs connaissances, en stimulant leur créativité et en leur donnant le goût d'innover. Elles visent aussi une prise de conscience chez les intervenants quant à la nature des activités qu'ils offrent et leur façon d'intervenir (Comtois, 2012a). D'un point de vue andragogique, la CdPI est un outil approprié pour la formation continue des intervenants visés, qui sont pour la plupart des adultes. En effet, elle est en accord avec le modèle andragogique de Knowles (1990), qui insiste entre autres sur le fait que les adultes en formation a) sont conscients et responsables de leurs propres décisions et de leurs apprentissages, b) veulent que leur expérience soit prise en compte, c) sont motivés si les compétences et connaissances leur permettent d'affronter des situations réelles dans leur vie.

1.7 Bénéfices de mettre en place des communautés de pratique intentionnelles

Les bénéfices des CdPI sont largement répertoriés par plusieurs études de cas, tant dans les domaines publics (éducation et santé) que les entreprises privées. À partir de l'étude d'une vingtaine de CdPI de divers domaines, le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO, 2005) liste les avantages suivants :

1. Économie de temps;
2. Goût du risque accru grâce à l'appui de la communauté (essayer de nouvelles pratiques);
3. Réduction de l'isolement;
4. Sentiment d'appartenance;
5. Stimulation de la créativité et de l'innovation de chacun;
6. Réduction des erreurs répétées;
7. Qualité d'exécution accrue.

Les bénéfices identifiés par les chercheurs dans une grande entreprise touchent les niveaux individuels et organisationnels (Millen, Fontaine et Muller, 2002). Pour l'individu, leurs analyses ont démontré a) une meilleure réputation, b) une meilleure compréhension de ce que les autres intervenants font, c) une plus grande confiance en ses capacités, d) un meilleur accès à des ressources informationnelles et à des experts sur des sujets d'intérêt. Pour les organisations, le bénéfice qu'ils ont démontré est l'économie de temps puisque le temps dédié à la recherche d'informations est réduit et que le partage permet d'augmenter l'efficacité opérationnelle des membres. Un participant sondé par Millen, Fontaine et Muller (2002, p. 3) dans le cadre de son expérience dans une CdPI s'exprime ainsi : « Nous n'avons pas à réinventer la roue continuellement. Grâce au partage d'informations, je peux utiliser ce qu'une autre personne a appris et réalisé dans un autre contexte, plutôt que de prendre de longues heures pour le refaire moi-même. ».

La recherche sur la formation continue des éducateurs physiques soutient largement l'efficacité des communautés de pratique. On y affirme qu'elles permettent aux enseignants d'apprendre, de se soutenir les uns les autres et de développer ensemble de nouvelles pratiques (Armour, 2011; Chambers, Armour, Luttrell, Bleakley, Brennan et Herold, 2012; Desimone, 2011; O'Sullivan, 2007; Parker, Patton et Tannehill, 2012). C'est l'efficacité à transformer tant l'enseignement que l'apprentissage qui est soulignée (Armour et Makopoulou, 2012; Goodyear et Casey, 2015; Lieberman et Miller, 2008). Plus précisément, les enseignants en éducation physique et à la santé ont démontré plus d'engagement dans les initiatives de CdPI qui leur permettent de discuter des enjeux vécus par les membres et de partager leurs savoirs et expériences, et ce, dans un contexte informel (Armour, 2006; Armour et Yelling, 2007; Macphail, Patton et Parker, 2014).

2. DESCRIPTION DU PROJET COMMUNAUTÉ PEP

Ce mémoire s'intéresse à la mise en place d'une initiative de communauté de pratique pour la formation continue d'intervenants qui sont en interaction avec les jeunes de six à 17 ans : La Communauté PeP (Plaisir-engagement-passion). Le nom de la Communauté a été défini par trois valeurs qui sont à la base d'une intervention de qualité

en AP : le plaisir, l'engagement et la passion des jeunes et des intervenants. Le projet Communauté PeP (CPeP) s'est déroulé de 2013 à 2018, mais le présent mémoire cible la mise en place de la communauté qui s'est déroulée sur les deux premières années du projet, soit de février 2013 à février 2015. La création de la CPeP faisait suite à plusieurs autres projets de recueil de pratiques chez les intervenants en AP qui ont été réalisés dans les 15 années précédentes par le chercheur principal au projet et ses collaborateurs. Le projet CPeP a été financé par l'organisme Québec en forme à partir de février 2013 et réalisé par une équipe de la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke.

La CPeP regroupe a) des intervenants du milieu scolaire (enseignants titulaires, enseignants en éducation physique et à la santé, personnel des services de garde et surveillants, entraîneurs des activités parascolaires), b) des intervenants des milieux sportifs et communautaires (entraîneurs, moniteurs, professeurs de diverses activités sportives), c) des animateurs de camps de jour et de vacances. Certains de ces intervenants ont comme mandat principal d'offrir des occasions d'apprentissage et de pratique d'AP (enseignants en éducation physique et à la santé, entraîneur) alors que pour d'autres, il s'agit seulement d'un des aspects qu'ils doivent inclure dans leur enseignement ou leur programmation (enseignant titulaire, animateur de camp). Pour fins de simplification et de lisibilité, on référera dans ce mémoire à l'ensemble de ces personnes par le vocable intervenant en AP ou simplement intervenant.

Ces intervenants ont des niveaux de formation extrêmement variables, puisque certains d'entre eux détiennent très peu de formation sur l'intervention en AP alors que d'autres ont été formés au niveau universitaire, surtout dans le domaine de l'enseignement ou des sciences de l'AP. Plusieurs intervenants ont cependant accès à des formations ciblées offertes par leur organisation ou les associations de leur domaine (par exemple, le Programme national de certification des entraîneurs, le Diplôme d'aptitude aux fonctions d'animateur, le programme de formation continue de l'Association des services de garde en milieu scolaire). Ces formations continues varient en termes de contenu et de durée. On peut dire que l'offre de formation continue en intervention en AP pour ces intervenants est toutefois limitée et est suivie sur une base volontaire, surtout sous forme de formation ou colloque ponctuels.

Les intervenants regroupés dans la CPeP œuvrent au sein d'une ou de plusieurs organisations différentes, comme des écoles, des commissions scolaires, des clubs sportifs, des centres sportifs ou communautaires gérés par des municipalités, des entreprises privées ou encore des organismes à but non lucratif d'ampleur locale, régionale et nationale. Étant dans des organisations différentes, ils n'ont pas les mêmes supérieurs hiérarchiques, les mêmes conditions de travail, les mêmes intentions pédagogiques, les mêmes programmes à appliquer. Cela fait en sorte qu'ils jouent des rôles différents dans la vie de l'enfant. Cependant, le dénominateur commun de ces intervenants est qu'ils ont tous des périodes avec les jeunes durant lesquelles ils peuvent leur faire vivre des activités physiques, dans la mesure de leur mandat, de leurs contraintes (leurs compétences en intervention en AP, l'accès à des lieux et de l'équipement, leur culture organisationnelle) et de la durée de leur intervention.

La création et le développement d'une communauté de pratique pilotée pour les intervenants en AP auprès des six à 17 ans vise le partage des bonnes pratiques ainsi que des échanges soutenus à propos des problématiques rencontrées sur le terrain. Une pratique au sens de la CPeP comme décrite dans le Guide de l'entrevue d'explicitation est « un moment que l'intervenant a vécu sur le terrain avec des jeunes, dont il est satisfait comme intervenant et qui suscite la passion des jeunes pour l'AP. Une pratique peut aussi être une action de soutien qui a été mise en place par l'organisation pour aider les intervenants à susciter la passion des jeunes pour l'activité physique. » (Communauté PeP, 2014a, p. 1). Par exemple, une pratique peut être :

- a) Une activité vécue une fois, comme un jeu, une activité de transition;
- b) Une série de séances qui s'enchaînent;
- c) Une intervention individuelle ou une intervention qui a été mise en action durant toute une année (pour réduire la violence dans le sport);
- d) Une activité spéciale qui sort de la routine des jeunes;
- e) Une façon de mieux utiliser les plateaux sportifs dans un contexte de pénurie d'espace;
- f) Un moyen de motiver les jeunes à être actifs.

Comme détaillé dans la demande de soutien déposée à Québec en forme, les activités de la communauté contribuent à mobiliser les intervenants, à les rendre responsables de leurs apprentissages et à valoriser les excellentes initiatives en cours partout au Québec. La communauté comprend plusieurs activités, telles qu'un espace de concertation (en ligne) qui facilite l'échange de bonnes pratiques et les discussions, le recueil de bonnes pratiques partout sur le territoire, le sondage des besoins des intervenants en continu et le développement d'outils pour les soutenir, la diffusion de références théoriques sur l'intervention de qualité en AP, des ateliers de partage de bonnes pratiques ainsi que des comités de travail thématique sur les enjeux rencontrés (Comtois, 2012a).

L'objectif principal de la CPeP est de permettre aux intervenants en AP de partager leurs bonnes pratiques et d'échanger pour trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne. Plusieurs autres objectifs connexes sont visés par la mise en place de la CPeP, par exemple, stimuler la créativité des intervenants et les motiver à innover, aider les intervenants à diversifier les activités qu'ils offrent et à répondre aux goûts des jeunes qui évoluent rapidement ou encore permettre aux intervenants d'avoir une vision plus large de leur champ d'intervention et de savoir ce que les autres font (Comtois, 2012a).

3. RETOMBÉES ENVISAGÉES DU MÉMOIRE

Un tel projet permet de mettre en valeur la richesse de l'apprentissage par les pairs (Armour and Yelling 2007; Deglau et O'Sullivan, 2006) tout en mettant de l'avant le savoir-faire des intervenants partout sur le terrain. Selon Jean-Pierre Brunelle qui a mené durant plus de 30 ans des recherches sur la qualité de l'intervention, des activités de qualité sont proposées aux enfants partout sur le territoire et donnent le goût aux jeunes de s'engager dans la pratique d'activités physiques : « Mon plus grand souhait serait que les passionnés, les intervenants chevronnés qui réalisent des choses fantastiques auprès des jeunes au jour le jour, que tous ces gens puissent partager leur expérience et leur richesse. » (Québec en forme, 2016, p. 75). La *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir* (Gouvernement du Québec, 2017) abonde dans le même sens en mentionnant que le fait de

valoriser les pratiques et les initiatives exemplaires améliore l'encadrement et augmente la pratique régulière d'AP : « Le rôle et la contribution de toutes et de tous – parents, bénévoles, entraîneurs et entraîneuses, responsables de l'animation, de l'accompagnement, de l'éducation et de l'encadrement – auraient avantage à être soulignés ». Le fait de montrer que les intervenants font déjà beaucoup d'excellentes interventions sur le terrain et qu'ils peuvent s'entraider peut susciter de l'intérêt pour ce type de formation, tout en reconnaissant le travail des intervenants en AP.

D'un point de vue organisationnel, en analysant la documentation issue de cette initiative de formation continue, il est visé de pouvoir apporter des recommandations pour de futurs projets de formation de type collaboratif et de soutenir les gestionnaires de tels projets dans leur processus de décision. Cela est d'autant plus pertinent qu'une telle initiative de CdPI interorganisationnelle dans le domaine de l'intervention en AP auprès des jeunes québécois est une première. Ultimement, les retombées potentielles seraient de briser l'isolement des gestionnaires des organisations du domaine de l'AP en les guidant dans des initiatives de collaboration pour la formation continue de leurs intervenants. Au-delà du domaine de l'intervention en AP, un nombre croissant d'organisations mettent en place des initiatives de communautés de pratique pour diverses raisons, dont la formation du personnel, la productivité, l'innovation et la gestion des connaissances. Il y a consensus parmi ces organisations que les communautés de pratique sont une méthode très efficace d'atteindre les buts stratégiques dans leur organisation (Harvey, 2010; Hemmasi et Csanda, 2009; Schmoker, 2006).

De nouvelles avenues pour offrir de la formation continue efficace à des intervenants qui ne sont pas sur le même lieu de travail sont plus que jamais possibles avec le développement des technologies de l'information et l'accessibilité à celles-ci dans les milieux de travail, de pair avec les coûts de plus en plus abordables pour acquérir le matériel informatique, avoir accès à internet et développer des outils en ligne pour échanger. Ce type de projet était réservé auparavant aux organisations qui avaient des budgets faramineux à dédier à la formation et aux technologies, alors que maintenant, ce type de projet peut être lancé avec des outils informatiques gratuits, des téléphones intelligents et du matériel informatique peu coûteux et déjà disponible. Il devient alors

intéressant de documenter les tests technologiques effectués afin de mettre en lumière ce qui a le mieux fonctionné, tout comme ce qui a moins bien fonctionné et d'en illustrer les raisons.

4. QUESTION DE L'ÉTUDE

Le présent mémoire vise à répondre à la question suivante : comment mettre en place une communauté de pratique intentionnelle qui vise l'amélioration de la qualité de l'intervention auprès de jeunes de six à 17 ans dans les différents milieux où ils ont des occasions de pratiquer de l'activité physique?

DEUXIÈME CHAPITRE

REVUE DE LITTÉRATURE

Il existe une littérature abondante sur les communautés de pratique intentionnelles dans tous les domaines d'activité et à travers le monde. Dans le cadre de ce mémoire, la sélection des références a été réalisée en fonction des données disponibles sur la mise en place et l'opérationnalisation des CdPI. Les domaines de l'AP, de l'éducation et de la gestion ont été visés, tout comme les initiatives implantées dans des types d'entreprises variés qui sont riches en détails opérationnels. Il existe quelques expériences concrètes de mise en place de CdPI pour le développement professionnel des intervenants en AP qui ont été documentées sous forme d'études de cas, surtout des CdPI dans des petits groupes d'enseignants en éducation physique et à la santé ou d'entraîneurs. Celles-ci ont toutes été incluses dans la présente revue.

Cette revue de littérature fait d'abord ressortir des données probantes sur les actions concrètes de mise en place d'une CdPI, telles que susciter la participation des membres, fournir les outils performants aux membres et intégrer la CdPI dans les structures des organisations. Ensuite, elle s'attarde à la définition de rôles clés pour soutenir une CdPI et les spécificités des CdPI qui regroupent plusieurs organisations et qui se doivent d'avoir une vision et un leadership partagés.

1. FAÇONS DE FAIRE PROBANTES POUR LA MISE EN PLACE D'UNE CDPI

Le point de mire de ce mémoire est le processus menant au démarrage d'une CdPI, dont les étapes principales et les modalités nécessaires au partage des connaissances dans les organisations. La littérature scientifique basée sur des cas réels cite plusieurs actions clés pour créer et maintenir une CdPI, sans toutefois révéler un portrait clair d'un processus linéaire à suivre à tout coup. Parmi ces actions, on retrouve : a) assurer la participation des membres, b) assurer des liens de confiance entre les membres, c) donner accès aux outils

informatiques qui facilitent les échanges, d) encourager le partage de connaissances et l'intégrer dans la structure des organisations.

1.1 Assurer la participation des membres

Une première étape qui ressort clairement est de prendre en compte les besoins des participants afin que ceux-ci aient envie de participer à la CdPI. Dans une communauté de pratique virtuelle pour les gestionnaires de projet de la compagnie Hewlett Packard Entreprise Services (HP-ES) à travers les États-Unis, on a d'abord questionné les participants visés sur les sujets qui les intéressaient, leurs motivations à participer à une CdPI et le type d'événements et d'activités auxquels ils aimeraient participer. Les participants étaient sondés sur leur satisfaction après chaque rencontre et de nouveaux sujets étaient alors identifiés pour les rencontres suivantes (Lee-Kelley, Turner et Ward, 2014).

Une autre action porteuse de succès pour motiver les membres est de faire état de la performance de la CdPI à la direction et aux participants. Cela peut être réalisé en demandant au parrain et à l'animateur de la CdPI d'évaluer la production de nouvelles pratiques et leur pertinence pour l'entreprise, et de fournir à la direction la preuve que la CdPI atteint ses objectifs stratégiques (Probst et Borzillo, 2008). Il importe d'illustrer les résultats aux membres de la CdPI, car on vient motiver les membres à participer en montrant l'impact positif de leur participation sur leur organisation (CEFRIIO, 2005). On peut aussi demander directement aux participants de faire rapport aux directions pour rendre compte de leurs activités et leurs impacts (Janke, Seaba, Welage, Scott, Rabi, Kelley et Masson, 2012).

Il est aussi important que les participants perçoivent que l'objet de la CdPI est pertinent pour eux, pour leur travail et pour leur développement, car c'est un facteur qui semble influencer positivement plusieurs aspects d'une CdPI (CEFRIIO, 2005). Cela joue sur la capacité à recruter des membres et maintenir leur participation aux activités proposées. Une façon d'assurer cette pertinence est de créer une valeur réelle pour les membres avec les activités de la CdPI (CEFRIIO, 2005). Selon Probst et Borzillo (2008),

qui ont étudié une douzaine d'organisations ayant vécu des échecs avec leur CdPI, les deux facteurs aggravants identifiés ont été les suivants : la difficulté pour les membres à faire le lien entre la CdPI et leur travail quotidien ainsi que le fait que les pratiques partagées n'étaient pas assez concrètes pour les membres.

1.2 Assurer des liens de confiance entre les membres

Un second élément est l'importance d'assurer des liens de confiance entre les membres, afin de créer un fort sentiment d'appartenance au groupe et de motiver les membres à participer (Deglau et O'Sullivan, 2006). Comment créer ce climat de confiance? Dans bien des cas, ce sont des échanges de qualité (transparents, volontaires) qui ont participé au développement de la confiance et du respect entre les membres (Culver, Trudel et Werthner, 2009; Deglau et O'Sullivan, 2006; Goodyear, Casey et Kirk, 2014; Macphail, Patton et Parker, 2014). Une façon d'aider la création de liens est de permettre les rencontres entre collègues qui n'ont pas l'occasion de se voir autrement (briser l'isolement), car celles-ci montrent aux membres toute la valeur de s'engager avec les autres membres (Deglau et O'Sullivan, 2006). Des collaborations stimulantes intellectuellement, mutuellement bénéfiques et empreintes du désir de négocier avec les autres amènent des liens plus satisfaisants entre les membres (Macphail, Patton et Parker, 2014).

Il importe aussi que les interactions soient fréquentes afin d'assurer une mise à jour sur les pratiques des membres du groupe (Goodyear, Casey et Kirk, 2014) et qu'elles contiennent une grande proportion accordée à la discussion entre les membres ainsi que des possibilités de poursuivre la discussion (à l'aide de forum en ligne) (Lee-Kelley, Turner et Ward, 2014). Les interactions en contexte informel viennent aussi influencer le lien de confiance, puisque celles-ci encouragent les discussions et le partage entre membres de façon volontaire (Goodyear, Casey et Kirk, 2014) tout comme les échanges un à un peuvent être provoqués pour que les personnes se connaissent mieux (Harvey, 2010; Probst et Borzillo, 2008).

Les organisations peuvent mettre en place des conditions pour faciliter ce lien de confiance en donnant du temps aux employés et en identifiant des sources de connaissances nouvelles (d'autres employés par exemple) (Harvey, 2010). Pour instaurer un climat de confiance, il est utile de rappeler que l'espace de la CdPI est libre de hiérarchie et est une zone d'apprentissage : « Les animateurs rappellent aux membres qu'ils ne seront pas jugés pour leurs agissements, leurs questions, leurs erreurs commises dans le cadre de la CdPI. » (Probst et Borzillo, 2008, p. 342). Dans le milieu compétitif (Culver, Trudel et Werthner, 2009), les obstacles sont grands pour convaincre les membres de partager leurs connaissances et leurs pratiques, puisque les intervenants rassemblés dans une CdPI sont aussi des adversaires lorsque leurs équipes s'affrontent sur le terrain. Des changements organisationnels doivent être apportés afin de créer un environnement plus collaboratif, pour faire passer le développement des jeunes avant l'objectif de remporter des matchs.

1.3 Donner accès aux outils technologiques qui facilitent les échanges

La littérature n'arrive pas à déterminer les critères pour le choix des outils technologiques qui permettraient d'assurer le bon fonctionnement des CdPI, chaque situation étant totalement unique. Néanmoins, un facteur de succès souvent recensé est d'utiliser des technologies faciles d'accès pour les participants et avec lesquelles ils sont déjà familiers. Cependant, pour les CdPI interorganisationnelles, Létourneau, Beaudoin, Shabah et Girard (2010) recommandent de sonder les besoins des membres avant tout et de trouver un outil commun idéalement situé à l'extérieur des organisations. Selon eux, il faut se doter d'une plateforme technologique commune suscitant la collaboration des personnes et de la tester en réalisant un projet pilote avec un groupe restreint de membres.

1.4 Encourager le partage de connaissances et l'intégrer dans les organisations

Une barrière importante dans les CdPI et dans les organisations en général est l'absence du réflexe de partager ses connaissances et la perception que cela représente un travail supplémentaire (Harvey, 2010). Plusieurs personnes ont aussi une résistance à

apprendre de leurs collègues et autres membres d'une CdPI (Probst et Borzillo, 2008). Les organisations peuvent faire des efforts dans ce sens en communiquant aux membres la valeur que l'organisation accorde au partage (CEFRIO, 2005).

Chaque organisation qui met en place une CdPI se doit de déterminer le niveau d'intégration pertinent de la CdPI dans sa structure organisationnelle (CEFRIO, 2005; Lee-Kelley, Turner et Ward, 2014). Il est facilitant de lier le partage des connaissances à la stratégie de l'organisation et avoir un leadership associé au déploiement de la CdPI (Harvey, 2010). Pour Probst et Borzillo (2008), cela peut être réalisé en formant un comité de gouvernance qui a pour mandat de discuter et évaluer les activités générales de la CdPI en lien avec les fonctions des membres dans l'organisation.

Spécifiquement pour les CdPI interorganisationnelles, Létourneau et al. (2010) recommandent que le comité de gouvernance s'assure dans chaque organisation d'un climat propice à la collaboration, qui consiste à ce que les superviseurs appuient et planifient l'intégration entière de la collaboration dans la charge de travail de leurs employés et prévoient des modalités de reconnaissance formelle de la contribution des employés. Ce rôle est d'autant plus crucial qu'une des barrières les plus importantes pour la participation aux CdPI est le manque de temps, « les employés n'étant pas libérés pour partager leurs connaissances, ils doivent eux-mêmes trouver un moyen d'intégrer ces activités dans le cadre de leur semaine normale de travail » (Harvey, 2010, p. 75).

Un comité de gouvernance est formé de personnes provenant de toutes les organisations participantes. Il exerce un leadership partagé et s'assure que les mécanismes collaboratifs fonctionnent bien. La direction de chaque organisation participante doit soutenir la communauté en affectant des ressources (temps, frais de déplacement, autres), valoriser les activités réalisées dans le cadre de la CdPI et participer à certaines activités (Létourneau et al., 2010). Il peut aussi y avoir une transition dans le rôle de la direction, alors que les activités d'une CdPI sont entièrement menées par une équipe d'animation issue de la direction au départ, puis transformées en activités de discussion initiées et enrichies par les membres. Ainsi, plus l'initiative avance, plus l'équipe d'animation issue de la direction réduit son rôle et plus les membres sont autonomes dans la détermination

de leurs activités (Gosselin, Barlatier, Cohendet, Dunlavy, Dupouët et Lampron, 2010; Janke et al., 2012; Lee-Kelley, Turner et Ward, 2014).

Dans certains cas, le degré de directivité dans une CdPI est très élevé : le domaine est défini par la haute direction en lien avec les objectifs de performance, la CdPI est formellement intégrée dans la structure de l'organisation, ce qui fait en sorte que les employés considèrent que la participation à la CdPI fait partie de leur travail. Ces CdPI vont encore plus loin en demandant aux employés un certain niveau de participation et en intégrant l'implantation de nouvelles façons de travailler proposées dans la CdPI directement dans la description de tâche des employés (Yamklin et Igel, 2012).

2. RÔLES CLÉS POUR LE PILOTAGE D'UNE CDPI

Dans la plupart des articles relatant des expériences de mise en place de CdPI, on met de l'avant l'importance des personnes qui encadrent la CDPI dans différents rôles. Une revue exploratoire de la littérature réalisée en 2015 par Bootz dégage deux éléments structurant des CdPI en matière de pilotage, soit les actions réalisées par le parrain et le gestionnaire (appelé aussi coordonnateur ou animateur).

2.1 Le parrain

Le parrain, occupant un poste élevé dans la hiérarchie de l'organisation, s'assure que la communauté a accès aux ressources nécessaires à son fonctionnement et que ses activités poursuivent les mêmes buts que ceux de l'organisation (Wenger et Snyder, 2000). Concrètement, le parrain peut financer les moyens de communication de la communauté, l'organisation de réunion ou les frais de déplacement des membres, tout comme il est responsable de définir les objectifs de la communauté. Le rôle de la direction se joue aussi dans la mise en place d'un environnement organisationnel facilitant (CEFRIIO, 2005). Par exemple, le type de structure organisationnelle qui limite la circulation des connaissances (les silos) n'est pas favorable à la création de CdPI tout comme le manque d'engagement

et de modèles de la part des cadres supérieurs freine le partage de connaissances (Harvey, 2010). Cependant, même si le parrain soutient la CdPI, il doit accepter de ne pas tout savoir ni tout décider, en maintenant une distance raisonnable par rapport à la CdPI (Gosselin et al., 2010).

2.2 Le gestionnaire de communauté

L'autre acteur clé est le gestionnaire de communauté, souvent appelé animateur. Il ressort des études que les compétences du gestionnaire de la communauté ont un effet direct sur le succès de la communauté (American productivity and quality center, 2001; Borzillo, Aznar et Schmitt, 2011; CEFRIO, 2005; McDermott, 2004). Le gestionnaire s'assure qu'il y ait des interactions fréquentes entre les membres et que ceux-ci construisent ensemble la CdPI (Creplet et Dupouet, 2009; Dupouet et Parlatier, 2011; Goodyear, Casey et Kirk, 2014). La façon dont les animateurs stimulent les échanges et aident les membres à regarder vers un but commun varie énormément d'un milieu à l'autre. Un point commun est que ce sont les animateurs qui travaillent à créer un espace sécurisant où les membres se sentent libres d'exprimer leurs idées (Probst et Borzillo, 2008). À ce propos, les animateurs qui ont réussi à établir qu'il est accepté de demander de l'aide et de travailler ensemble ont pu augmenter le niveau de confiance entre les membres du groupe (Goodyear, Casey et Kirk, 2014). Les animateurs qui soutiennent par leur expertise les changements de pratique des membres et leur offrent du renforcement ont connu du succès, comme observé lors d'un changement vers un nouveau modèle pédagogique pour les enseignants (Goodyear, Casey et Kirk, 2014).

Dans le milieu compétitif étudié par Culver, Trudel et Werthner (2009), c'est le leadership fort de l'animateur ainsi que sa crédibilité qui ont permis d'initier une collaboration entre des entraîneurs de différentes équipes. Le retrait de cet animateur a eu des conséquences assez marquées, comme l'arrêt de la mise à jour du répertoire commun et le manque de constance dans les interactions. Un des problèmes associés au leadership fort d'un seul animateur est que tout repose sur ses actions. L'animateur très présent au début n'a pas rendu explicites ses actions, et lors de son départ, la communauté n'a pu continuer à se rassembler autour de l'objectif commun.

À la lecture des résultats des différentes études, il n'existe pas de protocole d'animation gagnant, mais plutôt des actions multiples adaptées aux membres, au contexte, et surtout influencées par les moyens disponibles. Cela vient confirmer que l'animateur est l'âme de la communauté, entre autres, par sa participation active à la construction de son identité (Gosselin et al., 2010; Poinso, Duport, Champloix et Japiot, 2010).

3. SPÉCIFICITÉS DES CdPI INTERORGANISATIONNELLES

Les CdPI interorganisationnelles regroupent des acteurs issus de différentes organisations, mais qui ont des intérêts communs ou qui souhaitent coordonner leurs actions. Peu nombreuses par rapport aux CdPI intraorganisationnelles, elles commencent à apparaître et quelques auteurs seulement les ont étudiées. Les éléments clés de succès identifiés par Létourneau et al. (2010) sont les suivants : que les organisations et les dirigeants établissent des ententes sur leur façon de collaborer au sein d'une CdPI, qu'ils soient ouverts et qu'ils reconnaissent l'importance de collaborer avec les autres acteurs du domaine. Un élément qui peut donner certaines difficultés aux gestionnaires et aux membres de CdPI interorganisationnelles est lié au fait qu'il y a autant de cultures organisationnelles que d'organisations et que la transformation d'une culture organisationnelle demande du temps : « Il s'agit d'un mode de travail différent, nécessitant une relation de confiance » (Létourneau et al., 2010, p. 67).

Il est intéressant de résumer quelques exemples de CdPI interorganisationnelles qui ont des similitudes avec la CPeP. La première est une CdPI sur l'évaluation dans les programmes d'études en pharmacie, qui a réuni sept institutions d'enseignement aux États-Unis (Janke et al., 2012). Les doyens des différentes institutions sont à l'origine de la création de cette CdPI, dont le mandat était de se rassembler pour faire face au défi que représente l'évaluation des étudiants en pharmacie et développer l'expertise des employés qui en sont responsables. Le leadership était assumé de façon rotative par des institutions différentes, les rencontres en personne et virtuelles étaient organisées par chaque institution à tour de rôle, sans compter que du travail collaboratif en continu avait lieu en lien avec les différents mandats que les membres de la CdPI s'étaient eux-mêmes donnés. Selon les

auteurs Janke et al. (2012, p. 6), le facteur facilitant a été que « les demandes et les attentes du personnel membre dans les sept institutions étaient similaires ».

Un second exemple est celui de la CdPI en santé du cœur pour les infirmières qui regroupe 33 infirmières provenant de six organisations au Canada dans une communauté virtuelle. Il va sans dire que cette collaboration interétablissements a permis des échanges entre des personnes qui n'auraient pu autrement collaborer de façon régulière. À court terme, les participantes ont retiré des avantages sur le plan de l'apprentissage collectif, de la mise à jour de connaissances et elles ont eu réponse à plusieurs de leurs questionnements. Elles ont produit un livrable utilisable dans leur pratique. Elles affirment que cette communauté leur a permis de répondre à l'évolution rapide du système de santé et de la clientèle, sans compter que les échanges ont permis de mettre en valeur l'expertise clinique des infirmières chevronnées (Paquet, Leprohon et Cantin, 2004).

Un troisième exemple est celui de Goldschmidt, Bachman, DiMattio et Warker (2016) qui ont étudié l'évolution d'une CdPI ayant pour thème le *Slow teaching*, regroupant des enseignants de différentes disciplines et de différents niveaux d'expérience. Les membres se sont rencontrés tous les mois pendant une année pour partager leurs pratiques relatives à l'implantation des méthodes de *Slow teaching* dans leur classe. La CdPI leur est apparue très utile parce qu'elle leur a permis de discuter d'un problème commun qui est la trop grande densité de contenu à enseigner et de réfléchir à leurs méthodes pédagogiques de façon collaborative (Goldschmidt et al., 2016, p. 10).

Ces trois exemples viennent confirmer ce que Létourneau et al. (2010, p. 65) ont identifié dans leurs recherches sur les CdPI interorganisationnelles. Selon eux, l'attrait de créer une CdPI dans un contexte interorganisationnel est « qu'elle donne accès à des connaissances que ne possède pas l'organisation à l'interne ». Un autre avantage est que chacun des membres développe une appartenance nouvelle à la communauté qui se juxtapose à son appartenance d'origine. Une façon d'arriver à diminuer les disparités entre les organisations est de s'assurer d'une vision partagée qui fait le lien entre les activités et connaissances développées par les membres et les objectifs de la CdPI. Exercé par un comité de gouvernance, ce leadership « est présent et visible dans chacune des organisations engagées dans le changement » (Létourneau et al., 2010, p. 66).

On vient de voir que les étapes à réaliser, les facteurs facilitants et les barrières ne sont pas les mêmes dans les différents milieux où l'on met en place des initiatives de partage de connaissances par CdPI. Il est donc bénéfique d'effectuer un diagnostic propre à chaque contexte :

En effectuant un diagnostic, les organisations désireuses d'encourager le partage des connaissances qu'elles détiennent sont en mesure d'agir de façon ciblée et de promouvoir le déploiement d'initiatives de gestion et l'implantation de politiques organisationnelles cohérentes avec les besoins réels des principaux intéressés. (Harvey, 2010, p. 79)

À la suite de ces constats, il est aussi souhaitable de tester les activités de démarrage avec un échantillon de volontaires (Létourneau et al., 2010). Bien que chaque CdPI doit être évaluée au cas par cas, la tendance qui a été observée est qu'en général, les barrières d'ordre individuel et organisationnel sont plus « critiques » pour le partage de connaissances que les barrières technologiques (Harvey, 2010; Lin, Lee et Wang, 2009).

Cette revue de littérature ne dresse pas une suite linéaire d'étapes à suivre, mais elle indique aux gestionnaires comment s'y prendre pour décider des activités de leurs CdPI et fournir le soutien nécessaire a) en prenant en compte les besoins des participants, b) en intégrant la CdPI aux activités de leur organisation, c) en créant un climat de confiance, d) en faisant des choix technologiques qui leur sont propres, e) en faisant état de la performance de leurs activités. Elle donne aussi plusieurs exemples de ce qui peut être fait ou non par les organisations qui chapeautent les intervenants, par les gestionnaires et les animateurs de CdPI pour susciter l'adhésion et la participation des intervenants. Enfin, la spécificité des CdPI interorganisationnelles révélée par la littérature donne plusieurs facteurs à prendre en compte selon les cultures organisationnelles que l'on souhaite mettre en collaboration.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Cette section vise à définir le concept de communauté de pratique et à le situer comme moyen d'apprentissage par les pairs dans la grande famille des théories de l'apprentissage. Elle permet de préciser les composantes et les phases de développement des communautés de pratique telles que définies par Étienne Wenger. Celui-ci est un expert reconnu des communautés de pratique et ses travaux sur le sujet sont considérés comme fondamentaux pour la recherche et la pratique, notamment en éducation (CEFRIIO, 2019).

Un guide de mise en place de communauté de pratique est ensuite présenté et justifié comme référence théorique pour l'analyse des résultats de ce mémoire. Ce guide décrit principalement les étapes à franchir pour créer une communauté, les réflexions à approfondir, l'attribution des rôles, les choix technologiques ainsi que les préparatifs pour le lancement d'une communauté. Il conclut aussi avec des recommandations sur des enjeux stratégiques vécus par les animateurs de communautés.

1. FONDEMENTS DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

Les fondements de la communauté de pratique viennent des théories sociales de l'apprentissage, qui affirment que les individus peuvent apprendre en observant et en prenant comme modèle d'autres personnes ainsi qu'en partageant leurs connaissances au sein de communautés (Linda, Grimshaw, Nielsen, Judd, Coyte et Graham, 2009). Les communautés permettent un environnement plus sécuritaire et plus efficace pour acquérir des comportements ou des habiletés complexes (Bandura, 1977) et sont un moyen pour les individus d'être responsables de leurs apprentissages personnels (Cobb et Yake, 1996). Les communautés de pratique proposent un environnement propice pour que les individus s'engagent à apprendre par l'observation et l'interaction avec des experts et des discussions avec leurs collègues (Wenger, 2005).

1.1 Définition d'une communauté de pratique

Selon la définition d'Étienne Wenger et de Beverly Wenger-Trayner (2015, p.1), « les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent des préoccupations ou une passion pour quelque chose qu'ils font, et ils apprennent à y devenir meilleur en interagissant ensemble régulièrement ».

La plupart des études sur les communautés de pratique basent leur analyse sur les trois composantes identifiées par Wenger (2004) pour bâtir une communauté de pratique :

1. Le domaine (le sujet, le champ d'intervention qui unit la communauté et qui définit les enjeux clés qui seront discutés par les membres);
2. La communauté (le groupe de personnes pour qui le domaine est pertinent, la qualité de la relation entre ces personnes, l'interaction et les relations développées entre les personnes qui permettent le partage des connaissances);
3. La pratique (les connaissances, les méthodes, les outils, les études de cas et les documents développés et partagés par un regroupement de praticiens qui sont en action, qui ont accumulé un savoir pratique dans leur domaine).

1.2 Phases de développement d'une communauté

Wenger, McDermott et Snyder (2002) proposent cinq stades dans la vie d'une communauté : le potentiel, l'unification, la maturité, le momentum et la transformation. La durée de chaque stade varie d'une communauté à une autre. En voici une description.

Au stade du potentiel, les membres se rassemblent autour d'un thème important. Un groupe de personne démontre de l'intérêt à interagir ensemble de façon plus systématique. Le défi à ce stade est de trouver suffisamment de terrain commun pour les membres afin qu'ils se sentent liés et voient la valeur de partager leurs idées, passions, histoires ou techniques. C'est la première étape du développement du projet, créer la

communauté en ralliant les membres, en sondant leurs besoins et en mettant en place les premiers moyens pour qu'ils puissent partager leur expertise.

Au stade de l'unification, la communauté rassemble de plus en plus de gens et les contenus échangés augmentent. À ce stade, on veut créer un climat de confiance et encourager les membres à participer pour que la communauté puisse s'unifier. Il ne faut pas négliger de trouver des moyens pour faciliter le partage et la présentation des contenus, par exemple en aidant les membres à prendre conscience de leurs forces et des innovations possibles dans leur pratique. Il faut s'assurer que les membres perçoivent des bénéfices à participer à la communauté, afin de justifier le temps qu'ils y consacrent.

Le 3^e stade est celui de la maturité, lorsque la communauté rassemble de plus en plus de gens et commence à être partie prenante des activités de formation des organisations. L'intensité des activités varie dans le temps, alternant les périodes plus tranquilles et les périodes plus occupées, selon les besoins des membres.

Au stade du momentum, il s'agit de continuer à proposer des activités pertinentes aux membres, en fonction de l'évolution naturelle dans les pratiques des membres et des changements qui surviennent aux niveaux technologiques et organisationnels. Il faut aussi penser à recruter de nouveaux membres tout en proposant aux membres actuels des nouveaux contenus, thèmes ou activités. Ce stade est aussi un moment clé pour évaluer les partenariats en cours et les développements possibles pour le futur de la communauté.

Finalement, au stade de la transformation, la communauté peut a) poursuivre sa mission, car elle répond toujours aux besoins des intervenants, b) évoluer vers d'autres thématiques. Il est aussi fort probable que certains intervenants quittent pour satisfaire d'autres intérêts ailleurs. La communauté peut continuer, tout en se transformant, en se divisant en plusieurs communautés ou encore en se fusionnant à d'autres. Il en dépendra des besoins des participants ainsi que des partenaires du projet. La littérature sur le sujet fait ressortir que plusieurs mois sont nécessaires avant qu'une communauté se rende au troisième stade, celui de la maturité (Gongla et Rizzuto, 2001 et Mitchell, 2002, cités dans CEFRIO, 2005).

2. GUIDE POUR RÉUSSIR LA MISE EN PLACE D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Sur le plan opérationnel, le modèle développé par le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) dans la publication *Travailler, apprendre et collaborer en réseau* (2005) s'avère un des outils les plus pertinents pour analyser les données de ce mémoire, puisqu'il traite précisément du processus permettant de lancer une communauté de pratique intentionnelle. Le guide a été conçu à partir des résultats du projet de recherche-action *Modes de travail et de collaboration à l'ère d'internet*, qui a regroupé 14 organisations des secteurs privés, publics et parapublics, une équipe de huit chercheurs provenant de quatre universités et une équipe de mise en œuvre du CEFRIO. Ce projet a étudié la mise en place, le fonctionnement et l'évolution d'une vingtaine de communautés de pratiques entre 2002 et 2003. Avec du recul, l'équipe de recherche du CEFRIO a aussi été en mesure d'émettre des recommandations en lien avec les enjeux stratégiques rencontrés dans les communautés qu'ils ont étudiées en termes de soutien aux participants et d'engagement des organisations dans leurs projets de communauté.

Ce guide émet des recommandations concernant a) la planification du fonctionnement et des activités de la communauté, b) la validation du choix de la thématique, c) la validation des membres de la communauté et de leur disponibilité, d) l'attribution des rôles, e) le choix des outils technologiques, f) le lancement de la communauté. Le guide conclut en donnant quatre recommandations d'ordre général pour les personnes qui s'engagent dans un projet de mise en place d'une communauté de pratique.

2.1 Planifier le fonctionnement et les activités de sa communauté

Une fois que l'on dispose des budgets requis et que l'on est convaincu de la pertinence d'un projet de communauté, le CEFRIO recommande de plonger dans la planification du fonctionnement et des activités de la communauté en suivant les sept étapes qui suivent :

1. Identification d'une problématique managériale importante;

2. Définition et attribution des rôles clés pour la mise en place et le fonctionnement ultérieur de la communauté;
3. Élaboration d'une stratégie de recrutement des futurs membres en considérant ceux qui sont en amont du savoir (créateurs, producteurs) et en aval (utilisateurs);
4. Obtention des ressources nécessaires pour fonder et outiller une communauté de pratique de type collaboratif (dont les outils technologiques);
5. Communication en vue de mobiliser une masse critique de participants compétents et motivés par la problématique;
6. Établissement de consensus avec les participants fondateurs sur la mission précise de la communauté, les sous-thématiques de démarrage et le fonctionnement ;
7. Événement public de fondation et de démarrage.

À divers moments dans la poursuite de ces étapes, l'équipe du CEFRIO a remarqué que les gestionnaires de CdP gagnaient à réfléchir plus en profondeur aux aspects suivants : le choix de la thématique, la composition de la communauté, les rôles à pourvoir et les outils technologiques. Voici plus de détails sur chacun de ces aspects.

2.2 Valider le choix de la thématique

Il importe de valider le choix de la thématique, pour s'assurer que les thèmes abordés dans la communauté répondent directement aux questions liées à la problématique managériale. Pour y arriver, il faut consulter tout ce qui a été produit comme document et les décisions prises sur ces thèmes par les organisations participantes. Il faut aussi se demander comment la communauté vient compléter les stratégies déjà en place qui s'attaquent à la même problématique et quels sont les arrimages stratégiques nécessaires.

2.3 Valider la composition de la communauté et la disponibilité des participants

Même si la composition de la communauté semble être évidente, le CEFRIO conseille de prendre le temps de réfléchir plus profondément au sujet. Il est pertinent de se questionner sur qui sont les intervenants les plus aptes à contribuer au succès de la

communauté et qui sont les plus motivés à apprendre. Il ne s'agit pas seulement de regrouper les personnes concernées par la thématique, mais bien de cibler celles qui sont ouvertes au changement, curieuses, compétentes, à l'aise avec les technologies et font preuve d'initiative et d'autodiscipline. Toujours pour la composition de la communauté, il faut aussi faire le choix que la participation soit faite sur une base volontaire ou qu'elle soit obligée par l'employeur. Il n'y a pas de façon de faire qui est identifiée comme plus porteuse, le processus de sélection varie d'un milieu à un autre et chaque option possède ses avantages. L'équipe qui met sur pied la communauté doit aussi se pencher sur les avantages et les inconvénients de garder la communauté fermée (sur invitation seulement) ou de la rendre ouverte à tous.

On peut choisir de recruter des membres qui ont des profils similaires (culture de leur milieu, expérience professionnelle, formation, expérience préalable dans une communauté de pratique), ou encore encourager la diversité des membres. Chaque option comporte encore une fois des avantages et des inconvénients.

Wenger, McDermott et Snyder (2002) mettent l'accent sur la disponibilité de temps des participants dans les premiers stades de développement d'une communauté, moments où elle est plus fragile. Il faut un certain temps, entre autres, pour permettre aux membres de se rendre compte de la valeur de leur participation et de leur contribution à la communauté. La simple participation à la communauté demande du temps, alors que la plupart des participants à des CdPI n'ont pas de dégagement de leur temps pour s'y consacrer.

2.4 Attribuer des rôles dans la communauté

Plusieurs rôles sont à pourvoir dans la structure de gouvernance d'une communauté dont les principaux sont : le parrain (ou marraine), le commanditaire, l'animateur et l'équipe de développement. Le parrain est un membre de la direction qui favorise l'essor de la communauté en s'assurant que sa mission est bien définie en lien avec l'organisation et qu'elle dispose des ressources nécessaires à son bon déploiement. Le parrain assume aussi un rôle clé pour la gestion du changement que demande la mise en place d'une

communauté dans l'organisation : il s'agit pour lui de légitimer le travail collaboratif et de soutenir ce que cela demande à l'organisation et aux membres. Parfois le rôle de parrain est scindé en deux, alors que le parrain apporte son soutien au niveau politique envers la communauté, et qu'un commanditaire s'ajoute pour fournir les ressources dont la communauté a besoin.

L'animateur quant à lui intervient dans la vie de la communauté pour s'assurer d'un climat propice aux échanges (susciter la réflexion, aider les membres à structurer leur démarche, favoriser les échanges et l'engagement des membres moins actifs). Il est placé au cœur de la planification et de l'animation des activités de la communauté. L'animateur doit connaître le domaine de la communauté sans être un expert, détenir une force pour bâtir de bonnes relations interpersonnelles, être pédagogue et bien se débrouiller avec la technologie. L'animateur exerce un leadership au niveau de la dynamique de la communauté, sans être la personne qui la dirige.

L'équipe de développement vient s'ajouter au parrain et à l'animateur afin de contribuer au travail que requiert la mise en place d'une communauté. Selon les communautés, on peut demander l'aide d'experts et de chercheurs dans certaines thématiques, du personnel en développement ou soutien informatique, des personnes pour gérer les contenus, pour offrir du soutien aux membres (accueil, accompagnement, dépannage). L'équipe de développement peut aussi demander l'aide d'un conseiller extérieur qui détient de l'expérience dans la mise en place de communautés. L'animateur en particulier pourra avoir besoin d'un éclairage neuf sur certains problèmes rencontrés, car il est très rare que l'animateur soit totalement préparé à son rôle.

2.5 Choisir les bons outils technologiques pour sa communauté

Le CEFRIO (2005, p. 48) rappelle que l'un des rôles essentiels de la technologie consiste à « proposer de nouvelles ressources pour favoriser le maintien de la cohésion de la communauté malgré l'éloignement de ses membres dans le temps et l'espace ». La technologie doit venir appuyer les activités suivantes des communautés : l'interaction (discuter, apporter de nouvelles idées, poser des questions, collaborer à des tâches), la

publication (produire, partager, recueillir des pratiques pertinentes et les rendre accessibles aux membres), et l'entretien des liens (trouver des façons de participer, cultiver ses relations). Selon le CEFRIO, il n'y a pas de configuration technologique parfaite, c'est une cible en mouvement qui varie au fil du temps et d'une communauté à l'autre.

Les options technologiques vont des outils les plus simples aux plus complexes, parfois intégrés dans une seule plate-forme, parfois des combinaisons d'outils bricolés selon les besoins de la communauté. Pour y voir plus clair, le CEFRIO recommande de tenir compte des circonstances particulières de la communauté : l'accès aux technologies pour les membres (vitesse de l'internet, type d'appareil), le budget accordé aux technologies ainsi que le soutien technologique disponible pour les administrateurs et les membres. Il faut aussi penser à certains aspects communautaires dans le choix des outils technologiques :

1. Viser une facilité d'appropriation, car les membres n'auront pas beaucoup de temps à accorder à la communauté, encore moins à se familiariser avec sa technologie. Dans ce sens, il est encouragé de voir si les outils déjà utilisés par les membres dans le cadre de leur travail peuvent aussi répondre aux besoins de la communauté. Il faut penser à une technologie accessible aux membres tant sur les lieux de travail, à la maison que sur la route;
2. Choisir des outils technologiques qui pourront évoluer facilement, puisque les besoins d'une communauté évoluent avec le temps. Les animateurs de la communauté sont à l'écoute des membres afin de pouvoir « faire suivre » la technologie en fonction de ce que les membres veulent accomplir.

Le CEFRIO explique que le choix des outils technologiques est complexe. Il est normal que le processus soit rempli d'itérations. La liste de questions suivantes est proposée afin de guider ces choix :

1. Où sont situés les membres? Dans quelle proportion pourront-ils se rencontrer physiquement?
2. Quel type d'accès à internet ont-ils? Quelles technologies de base utilisent-ils?
3. Quel est leur niveau de compétences, d'aisance avec la technologie? Y a-t-il beaucoup de disparité entre les membres?

4. Faut-il prévoir des espaces de communication pour des sous-groupes de membres?
5. Quels sont les types d'interactions, d'événements, de réunions? Seront-ils synchrones ou asynchrones? Quelles seront les activités de groupe, les activités individuelles?
6. Quels types de documents (images, vidéo, textes, enregistrements sonores) les membres partageront-ils? Comment ces documents seront organisés, archivés?
7. Qui seront les animateurs de la communauté? De quels indicateurs auront-ils besoin pour suivre l'évolution des activités de la communauté?
8. Comment les membres vont entrer dans l'outil technologique? comment voudront-ils se lier les uns autres?

Après avoir réfléchi à ces questions, il faut évaluer quels outils pourront répondre spécifiquement aux caractéristiques identifiées. Les outils se présentent sous forme individuelle ou encore regroupés dans des plateformes, mais l'important est de voir à ce que les outils fonctionnent bien ensemble.

2.6 Lancer sa communauté

D'abord, il est reconnu que pour attirer des membres dans une communauté, il convient de leur démontrer les bénéfices qu'ils peuvent retirer de leur participation à celle-ci (Lesser et Everest, 2001) et de s'assurer qu'ils ont une passion commune pour le thème de la communauté. La stratégie de recrutement varie selon que l'on veut regrouper un petit nombre de membres ou ouvrir la communauté à tous. Pour recruter des membres spécifiques et peu nombreux, on peut procéder par invitation aux personnes connues et qui sont interpellées par la thématique et passer par les réseaux existants. Pour ouvrir la communauté à tous, on doit trouver les moyens de communication pour joindre nos cibles. Pour faire le choix des membres on peut considérer réunir tant les personnes qui font de la recherche ou qui sont responsables des programmes que les praticiens.

Une réunion de fondation peut être organisée afin de lancer les activités d'une communauté. Elle consiste, entre autres, à ce que les membres apprennent à se connaître et discutent ensemble du fonctionnement de la communauté, des thèmes qu'ils souhaitent

aborder, du temps qu'ils pourront y investir, de leurs contraintes. Ces diverses prises de décisions sont souvent officialisées sous la forme d'une charte de communauté qui sera acceptée par tous. La charte est bâtie selon les besoins des membres, mais comprend souvent la description de la communauté et ses objectifs, ses règles de fonctionnement, les obligations des membres sans oublier les règles relatives à la propriété intellectuelle des contenus développés et partagés. Si les outils technologiques sont connus à ce moment, on peut prévoir une période de familiarisation avec le soutien de l'animateur et d'autres personnes-ressources.

Le CEFRIO recommande de prévoir des activités périodiquement afin de donner un certain rythme à la communauté. Peuvent s'alterner des rencontres en personne, des conférences téléphoniques ou vidéo, des rencontres de travail sur certains thèmes en sous-groupe, l'élaboration de contenus en groupe ou sous-groupe et le dépôt de ressources sur les thèmes pertinents.

2.7 Surveiller les principaux enjeux stratégiques des communautés

Les chercheurs du CEFRIO ont étudié les préoccupations des animateurs de communautés de pratique et ont formulé les recommandations suivantes, qui apparaissent utiles au moment de mettre en œuvre un projet de communauté. Les organisations doivent :

- a) agir de façon cohérente envers les communautés qu'elles mettent sur pied, c'est-à-dire, en explicitant leur vision stratégique en gestion des connaissances, en réitérant fréquemment l'engagement de l'organisation envers la communauté et en rendant les ressources disponibles;
- b) créer des conditions d'implantation favorables, en reconnaissant le temps investi par les employés dans la communauté et les connaissances et les décisions qui y sont développées;
- c) offrir du soutien aux membres afin qu'ils aient le temps et les compétences (de collaboration et techniques) pour contribuer à la communauté et soutenir les capacités des membres à réaliser du travail collaboratif;

- d) mettre en place des mécanismes de vigie des préoccupations des membres et réaliser des interventions ciblées pour que les membres puissent réfléchir collectivement.

Cette référence théorique sur la mise en place d'une communauté de pratique rejoint plusieurs aspects déjà identifiés dans la revue de littérature et la question de recherche. Certains éléments nécessaires au fonctionnement d'une CdPI sont expliqués, comme l'identification du thème, le choix des membres ainsi que l'identification des ressources vitales à la mise en place et au maintien d'une CdPI. Ce guide de mise en place fait aussi ressortir plusieurs enjeux à surveiller, entre autres, la communication avec les membres, l'engagement des organisations par rapport à la gestion des connaissances, les ressources à attribuer à une communauté ainsi que la reconnaissance et le soutien offert aux membres.

3. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Selon l'éclairage amené par la revue de littérature et le cadre théorique, les objectifs de l'étude peuvent être précisés ainsi :

1. Identifier les façons d'effectuer un diagnostic du contexte qui ont permis de faire ressortir les facteurs favorables et défavorables au développement de la CdPI;
2. Déterminer des principes qui ont guidé le choix des organisations partenaires de la CdPI et permis d'entretenir une collaboration porteuse avec celles-ci;
3. Documenter la mise en œuvre des aspects fonctionnels de la CdPI, tels que :
 - La prise en compte des besoins des membres et des conditions de leur participation;
 - Les moyens de capture et de diffusion de pratiques permettant de soutenir les intervenants et de créer un lien de confiance avec eux;
 - Le choix des activités d'échange de pratiques (en présentiel et en ligne) les plus pertinentes pour les intervenants;
 - Le choix des outils technologiques qui soutiennent les échanges;

4. Documenter un scénario qui a permis de tester la proposition de départ de la CdPI auprès des membres visés;
5. Définir les rôles clés qui ont permis de piloter la CdPI.

QUATRIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthode de recherche employée pour collecter et analyser de façon qualitative une portion de la documentation issue du projet CPeP. La présence de la chercheuse dans les opérations du projet CPeP à titre de directrice de projet a permis un accès à la documentation produite par l'équipe CPeP et ses collaborateurs durant une période prolongée de la mise en place du projet. Cette documentation a été produite par plusieurs personnes et avec des méthodes variées et crédibles, telles que des enquêtes téléphoniques et des documents qui font état de ce que l'équipe CPeP a vécu sur le terrain.

La méthode d'analyse de la documentation est l'analyse inductive générale (Thomas, 2006), qui a permis de faire émerger les actions réalisées pour mettre en place la CPeP ainsi que plusieurs éléments de contexte y étant favorables et défavorables. Pour assurer la validité du processus, la chercheuse s'est assurée de procéder à la triangulation des sources et des données. Ce chapitre se termine avec l'énoncé des biais de l'étude et une discussion sur les aspects éthiques de la recherche.

1. APPROCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'approche qualitative a été retenue pour observer le phénomène social qu'est la CPeP et a permis de produire des données descriptives fondées sur les discussions et les actions observables des personnes impliquées (Taylor et Bogdan, 1984), ce que l'on peut qualifier de milieu « naturel » (van Maanen, 1983). En documentant les détails par l'observation et en étant en action dans le projet, l'équipe CPeP a voulu systématiser l'expérience de la vie quotidienne et le sens commun de la participation à une communauté de pratique (Deslauriers, 1991; Douglas, 1976). On peut qualifier cette démarche d'ethnométhodologique, qui est décrite selon Coulon (2007, p. 23) comme « la recherche des méthodes que les individus utilisent pour donner sens à, et en même temps accomplir,

leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner ». Pour ce qui est de l'analyse des données, celle-ci a été réalisée manuellement en vue de dégager des thèmes, des catégories et de produire un sens, ce qui est une caractéristique distinctive de la recherche qualitative (Thomas, 2006).

2. CONTEXTE ET PARTICIPANTS

Le présent mémoire est basé sur une portion de la documentation produite dans le cadre des deux premières années du projet CPeP, réalisé à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke et rendu possible grâce au soutien financier de l'organisme Québec en forme.

2.1 Description des acteurs du projet CPeP

Les documents analysés pour le présent mémoire ont été conçus par les différents acteurs du projet de CPeP, dont voici une description :

1. L'équipe CPeP : composée d'un chercheur principal, d'une directrice de projet, de trois professionnels de recherche et d'un réalisateur-vidéaste;
2. Les chercheurs collaborateurs : deux chercheurs de HEC Montréal ont collaboré au projet, amenant une expertise en évaluation de besoins et en réalisant une étude de cas sur les débuts du projet CPeP;
3. Les représentants des organisations regroupées dans la CPeP : le choix des organisations invitées à joindre la CPeP a été orchestré comme suit : parmi les nombreux organismes du domaine de l'AP, de l'éducation, du loisir et du sport, ont été sélectionnés ceux qui présentaient des possibilités d'arrimage entre leurs programmes de formation existants et la CPeP. Onze organisations ont été ciblées et ont répondu favorablement à l'appel de départ. Elles seront appelées « organisations partenaires » tout au long de ce mémoire;

4. La représentante de l'organisme subventionnaire : une personne responsable qui relève d'un bureau de direction qui a analysé l'avancement du projet, émis des recommandations et accordé le versement de la subvention deux fois par année;
5. L'expert en technologies collaboratives : un consultant externe a procédé à l'évaluation de produits technologiques existants qui pouvaient soutenir les activités en ligne de la communauté;
6. Les intervenants auprès des jeunes qui ont participé à un des 12 groupes pilotes de la CPeP : ils ont été 209 à être recrutés parmi les intervenants qui œuvraient déjà au sein des 11 organisations partenaires et dont les milieux de travail étaient reconnus pour leur innovation et leur ouverture. Il a été demandé aux représentants des organismes partenaires d'identifier des intervenants de leurs réseaux qui font vivre des AP aux jeunes de six à 17 ans, qui sont proactifs dans leur travail, passionnés par l'AP et à proximité géographique les uns des autres. Ce sont les organismes partenaires qui ont identifié les intervenants et c'est l'équipe CPeP qui procédait ensuite à l'invitation à participer à un projet de communauté de pratique. Parmi les intervenants se trouvaient des acteurs de soutien, dont le mandat consiste à soutenir le travail des intervenants de terrain et les aider à se développer, entre autres par la dispensation de formations. Ceux-ci ont été invités à joindre les groupes pilotes et des rôles spécifiques leur ont été confiés (plus de détails dans les résultats, section 5.5).

2.2 Implication de la chercheuse dans le projet CPeP

L'auteure de ce mémoire assumait également le rôle de directrice de projet de la CPeP, ce qui signifie qu'elle joue un double rôle. Comme directrice, elle a été impliquée dans les décisions stratégiques, la supervision du personnel, la gestion des ressources financières et des échéanciers. Elle a fait le lien avec les organismes partenaires et elle a convenu des ententes avec l'organisme subventionnaire et les chercheurs collaborateurs. Consciente qu'elle souhaitait réaliser son projet de mémoire sur une portion de l'expérience de la CPeP, la chercheuse a pris soin de conserver ses notes de terrain et tous les documents produits, que ce soit des documents formels, comme des rapports, des plans d'action, des guides, ou encore des écrits plus informels, comme des notes de rencontre, un journal de

bord, des courriels et des réflexions. Il importe de noter qu'il y a un certain temps qui sépare l'action de la recherche. En effet, la mise en place de la CPeP, la collecte de données, la sélection du corpus se sont déroulés de février 2013 à février 2015, alors que l'analyse des données et la discussion réalisées en 2018-2019. Cela a permis à la chercheuse un certain recul sur ses propres actions.

3. COLLECTE DE DONNÉES

Les sources de données ont été choisies afin de décrire le plus fidèlement possible ce que les intervenants ont fait et les moyens qui ont été utilisés par l'équipe CPeP pour organiser le projet. Les données de cette étude sont issues de multiples sources :

1. Six membres de l'équipe CPeP;
2. 209 participants aux pilotes de la CPeP;
3. Onze représentants des organisations partenaires;
4. Deux chercheurs collaborateurs des HEC;
5. Un représentant de l'organisme subventionnaire;
6. Un expert en technologies.

Ces personnes ont recueilli des données sur une longue période (deux ans) et dans des contextes différents (12 groupes pilotes représentant sept clientèles d'intervenants différents). Elles ont produit des données par différentes méthodes, dont voici une description :

1. La rédaction d'un journal de bord lors de l'observation participante de la directrice de projet. Des notes quotidiennes ont été prises sur les indices observés, sur les commentaires des intervenants, de l'équipe CPeP, des organisations partenaires, des chercheurs collaborateurs, certains constats à prendre en compte, souvent sous forme de notes à ne pas oublier, insérées dans les différentes tâches du projet;
2. Des sondages téléphoniques sur les enjeux vécus par les intervenants réalisés par les chercheurs collaborateurs. D'une durée de 45 minutes, ces entrevues téléphoniques couvraient la formation initiale et continue des intervenants, leurs

- intérêts envers le projet CPeP et les enjeux rencontrés dans leur pratique. Onze groupes d'intervenants différents ont été sélectionnés pour représenter toutes les clientèles visées par le projet, et des entrevues ont été réalisées avec un échantillon de quatre à sept intervenants par groupe. C'est 63 entrevues qui ont été menées (Pôle Santé HEC, 2013);
3. Des documents élaborés par l'équipe CPeP pour réaliser le projet (plans d'action et procédures, documents produits pour la demande de subvention, notes de rencontres, contenu du site web, documents à l'intention des participants, correspondances). Ces documents ont été élaborés par cinq personnes différentes parfois de façon individuelle, parfois deux par deux, parfois en groupe;
 4. Des bilans biannuels produits par la directrice de projet et des lettres de rétroaction de l'organisme subventionnaire, ainsi que les notes des discussions mensuelles réalisées avec sa représentante;
 5. Des notes des rencontres du comité de pilotage qui regroupaient un représentant de chaque organisme partenaire, la directrice de projet ainsi qu'une représentante de Québec en forme. Ces rencontres ont eu lieu tous les trois mois, avec des notes des rencontres individuelles de suivi entre chacune de ces rencontres de groupe;
 6. La réalisation d'une étude de cas de type analytique par les deux chercheurs collaborateurs, qui ont collecté des données par des observations, des rencontres avec l'équipe CPeP et des entrevues téléphoniques, de mai 2013 à février 2015 (citée ainsi : Comtois, Harvey, Picard, 2015);
 7. Le recueil de pratiques des intervenants par l'entrevue d'explicitation (plus de 140 entrevues réalisées et transcrites sous forme de fiches déposées sur le site web);
 8. Le recueil de pratiques par capture vidéo par l'équipe CPeP alors que l'intervenant agit avec son groupe. Comme étapes préparatoires, l'équipe CPeP prenait contact avec l'intervenant afin de cibler la pratique et le moment du tournage, qui devait viser toujours à répondre à la question de l'entrevue d'explicitation. Si l'intervenant était capable d'identifier une activité qui fonctionne régulièrement bien avec les jeunes et qu'il allait la répéter bientôt, le tournage était planifié. L'activité était filmée telle qu'elle se passe habituellement et l'équipe CPeP demandait à l'intervenant de ne pas modifier sa façon habituelle de faire. Une courte entrevue

était ensuite réalisée avec l'intervenant pour obtenir des précisions sur le déroulement que l'équipe CPeP n'avait pas pu capter et pour lui demander son appréciation de l'activité (détails complets à l'annexe 2).

3.1 Critères de scientificité de la collecte de données

Les trois critères qui sont mis de l'avant dans cette recherche sont l'engagement prolongé sur le terrain, la collaboration avec les acteurs du projet ainsi qu'une description riche et détaillée des procédures d'observation.

Creswell et Miller (2000) expliquent que l'observation prolongée donne plus de crédibilité aux données, entre autres, parce qu'elle permet au chercheur de répéter ses observations dans le temps et de trouver comment accéder aux personnes et aux données. La présence de la chercheuse comme directrice de projet à temps plein pendant les deux ans étudiés dans ce mémoire a permis d'avoir énormément de temps d'observation et des liens étroits avec l'équipe CPeP, les intervenants et les organisations partenaires. La chercheuse connaissait l'existence des documents et y a eu accès.

La documentation étudiée a fait état du contact en continu avec les organisations partenaires du projet CPeP. Au départ, plusieurs rencontres et appels téléphoniques ont été réalisés afin de recruter les organisations, et ensuite, tous les trois mois, le comité de pilotage se rencontrait en conférence virtuelle pour échanger sur l'avancement du projet. Parallèlement à ces rencontres de comités, des suivis fréquents étaient réalisés avec les représentants des organisations partenaires afin de les tenir au courant des activités des groupes pilotes, demander leur collaboration pour le recrutement ou la tenue d'événements ou encore pour planifier l'intégration de leurs activités de formation avec les activités de la CPeP.

La collaboration avec les intervenants lors des activités de chaque groupe pilote (comprenant chacun de trois à six événements) était aussi notée et a fait partie du corpus documentaire. Ces activités se sont déroulées sur des périodes allant de trois mois à un an. Des notes étaient prises par l'équipe CPeP à chaque activité afin de retenir ce qui avait été

le plus pertinent et efficace pour le groupe, sans compter que les contenus recueillis étaient enregistrés et mis par écrit. L'équipe CPeP demandait aux intervenants leur rétroaction à la fin de chaque activité et ces informations étaient ajoutées au bilan des pilotes.

En décrivant le plus exactement possible les participants, le projet, les conditions entourant le phénomène étudié et son évolution, il est possible de permettre à d'autres chercheurs et praticiens de comparer les résultats de recherche à leur réalité (Boudreau et Arsenault, 1994). Les documents produits en lien avec l'observation participante au projet CPeP ont permis de documenter de façon très détaillée les actions réalisées (documents d'opérationnalisation, tels que les plans d'action et procédures, la demande de subvention, le contenu du site web, les documents à l'intention des participants, les documents de recueil de pratiques et les contenus recueillis). Les réflexions de la chercheuse, de l'équipe CPeP, des représentants des organisations partenaires ont aussi été documentées en détail tout au long de l'observation par le recensement des correspondances pertinentes et les notes des rencontres.

4. ANALYSE DES DONNÉES

Les données ont été analysées avec la méthode de l'analyse inductive générale, qui consiste à « faire la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories » (Thomas, 2006, p. 241). En effet, l'analyse inductive consiste à aboutir à une idée par généralisation basée sur une quantité significative de faits (Blais et Martineau, 2007).

Les quatre étapes identifiées par Thomas (2006) ont fait partie intégrante de la démarche d'analyse inductive :

Étape 1 : Préparer les données brutes

Les données brutes ont été sélectionnées pour leur pertinence par rapport aux objectifs de recherche, c'est-à-dire que parmi la totalité des documents produits dans le cadre du projet CPeP durant la période étudiée, les documents où étaient abordés les informations en lien

avec les objectifs de recherche ont été identifiés. Tous les documents ont été imprimés dans des formats similaires, puis rassemblés, pour un total de plus de 600 pages de texte.

Étape 2 : Procéder à une lecture attentive et approfondie

Chaque document a été lu en détail et à plusieurs reprises jusqu'à ce que la chercheuse ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le corpus.

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories

Des thèmes généraux ont d'abord été identifiés à partir des objectifs de recherche. Des segments de texte qui comportaient une signification spécifique ont été étiquetés afin de former les premières catégories. Ensuite, au fil de la lecture du corpus, ce sont plus d'une vingtaine de catégories qui ont émergées, comportant chacune de nombreux segments de texte qui venaient les définir plus précisément et les confirmer. Les noms des catégories ont été pour la plupart modifiés en court de route afin de mieux représenter l'ensemble des significations. Il faut aussi noter qu'une grande proportion du texte n'a pas été retenue dans les segments de texte des catégories, car la documentation était produite dans un but de gestion de projet, et non dans un but scientifique.

Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories

Chaque segment a été relu et le lien qu'il entretient avec la sous-catégorie et les objectifs de recherche a été révisé. C'est à cette étape que la chercheuse a pris le temps de valider la présence d'autres thèmes dans les segments, ou encore de sous-thèmes qui peuvent apporter des nuances. La chercheuse a aussi vérifié la présence de points de vue contradictoires et a revisité l'entièreté du corpus à la recherche de nouveaux segments qui pouvaient venir donner plus de détails ou confirmer certaines données, surtout dans le cas où les données allaient dans le même sens que des présupposés acquis durant la réalisation du projet ou venaient soutenir des décisions prises durant le projet. Les vingt catégories ont

été regroupées et présentées selon les cinq objectifs de recherche, qui ont compté au final 15 catégories.

4.1 Critère de scientificité de l'analyse de données

La triangulation est définie par Creswell et Miller (2000) comme la recherche de convergence entre différentes sources d'information lors de la formation des catégories. Dans la présente recherche, la triangulation des données a été réalisée avec l'utilisation de différentes sources de données et de différentes méthodes de collectes desquelles ont émergé des catégories communes (Denzin, 1998).

Ces multiples sources ont participé à la création et à la validation des catégories, en réaffirmant à de maintes reprises certaines informations clés formant les catégories et les sous-catégories. Les thèmes qui ne ressortaient pas clairement parmi plusieurs sources n'ont pas été retenus.

5. BIAIS DE L'ÉTUDE

Le biais le plus important de cette étude est la distinction entre la réalisation du projet CPeP et l'analyse documentaire des documents produits dans le cadre du projet, qui ont été réalisés par la même personne. Ce biais guette les chercheurs qui ont un rôle actif dans un projet qu'ils étudient, de surcroît un rôle de direction. Il consiste par exemple à ce que le chercheur ne prenne pas en compte l'information qui va à l'encontre de ses présupposés (Drapeau et Letendre, 2001), ou encore d'attribuer les causes des succès à ses actions et des échecs aux autres (Drapeau, 2004).

Le corpus documentaire a été sélectionné parmi une grande quantité de documents produits sur une période de deux années par plusieurs personnes. La sélection des documents a été réalisée selon la pertinence de chaque contenu par rapport aux objectifs de recherche. Un biais peut avoir été introduit par la chercheuse à ce moment (aller vers

les documents qui confirment ses présupposés), même si tous les documents ont été revus et analysés le plus objectivement possible.

6. ASPECTS ÉTHIQUES

Il n'y a pas de bénéfices et d'inconvénients liés à l'analyse documentaire du corpus pour les participants aux groupes pilotes et pour les représentants des organismes partenaires. C'est plutôt au niveau de la participation des intervenants aux groupes pilotes que des précautions éthiques ont dû être prises et sont expliquées dans le processus de mise en place de la CPeP (la participation libre et volontaire, les droits d'auteurs, la confidentialité, l'utilisation des images et la diffusion des contenus). Pour ce qui est des organisations partenaires, des lettres d'ententes ont été signées entre chacune d'elle et la CPeP afin de clarifier les rôles et responsabilités de chacun durant le projet.

Dans le cadre de l'analyse documentaire, les organisations ont été nommées, mais n'ont pas été reliées aux différents propos et actions qui ont été identifiés dans l'analyse documentaire. De plus, l'ensemble du projet CPeP et les recherches qui en sont issues ont été réalisées après l'obtention d'un certificat du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Ce certificat a ensuite été reconnu par le comité d'éthique de HEC Montréal avant d'entreprendre une collaboration avec eux pour la collecte de données sur les enjeux des intervenants (Certificat du comité éthique de la recherche disponible à l'annexe 3).

CINQUIÈME CHAPITRE

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse inductive d'un corpus sélectionné parmi les documents produits dans le cadre du projet CPeP. Il comprend des informations détaillées à propos des étapes réalisées pour rassembler les intervenants québécois en AP dans une communauté de pratique intentionnelle, tels que déterminés dans les objectifs de l'étude :

1. Identifier les façons d'effectuer un diagnostic du contexte qui ont permis de faire ressortir les facteurs favorables et défavorables au développement de la CdPI;
2. Déterminer des principes qui ont guidé le choix des organisations partenaires de la CdPI et permis d'entretenir une collaboration porteuse avec celles-ci;
3. Documenter la mise en œuvre des aspects fonctionnels de la CdPI;
4. Documenter un scénario qui a permis de tester la proposition de départ de la CdPI auprès des membres visés;
5. Définir les rôles clés qui ont permis de piloter la CdPI.

Les résultats sont présentés selon une chronologie linéaire, mais il faut noter que les données démontrent que la création de la CPeP a été une démarche itérative, plusieurs essais et erreurs ont été effectués entre les différentes étapes et ont permis des ajustements.

Les deux premières parties du chapitre traitent du diagnostic du contexte et du choix des organisations partenaires. Le diagnostic a permis de connaître les organisations des domaines de l'AP, de l'éducation et du loisir, ainsi que les liens entre leurs activités respectives et la CPeP. Pour compléter la compréhension du contexte, l'équipe CPeP a aussi réalisé une analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces du projet. Le choix des organisations partenaires est ensuite expliqué, incluant la façon dont elles ont été

approchées, le comité de pilotage formé et les diverses communications et collaborations effectuées avec celles-ci.

La troisième partie des résultats s'attarde au côté opérationnel de la CdPI, en relatant comment les activités s'adressant aux intervenants ont été élaborées. On y explique les tests préliminaires qui ont servis à valider les modalités de capture et de diffusion des pratiques pour les activités présentiels et en ligne. La section suivante explique comment ces informations ont été investies dans l'action par la réalisation de groupes pilotes. La planification et le déroulement des groupes pilotes sont décrits et suivis des constats de l'équipe CPeP. La dernière section offre une description des rôles clés des personnes qui ont été à l'œuvre dans ce moment de mise en place de la CPeP.

1. DIAGNOSTIC DU CONTEXTE PERMETTANT DE FAIRE RESSORTIR LES FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CDPI

Le diagnostic du contexte a consisté à connaître les organisations du domaine de l'AP, de l'éducation et du loisir, comprendre la complémentarité entre la CPeP et les activités existantes de ces organisations et effectuer une analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces du projet.

1.1 Lister les organisations qui soutiennent les intervenants en AP

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des organisations qui soutiennent les intervenants en AP, l'équipe CPeP a tenu deux rencontres avec des responsables du mode de vie actif chez Québec en forme (quatre à 10 personnes selon les rencontres), qui étaient en relation avec ce type d'organisations dans toutes les régions du Québec, et ce depuis la création de l'organisme en 2001. Ces rencontres avaient pour objectif de lister les organisations et décrire la façon dont elles se déployaient sur le terrain (aux niveaux local, régional et national). Québec en forme a aussi dressé au fil du temps plusieurs portraits de la situation des jeunes et des intervenants en AP, sous forme de fiches informatives et

mémoires internes, qui ont été consultés par l'équipe CPeP comme point de départ pour comprendre comment sont regroupés les intervenants en AP auprès des jeunes et quelles ressources gravitent autour d'eux pour la formation continue.

Comme la TMVPA avait été créée une année avant le projet CPeP et regroupait toutes les organisations qui œuvrent dans le domaine des saines habitudes de vie, la liste de ses membres a pu guider l'équipe CPeP dans la recherche des organisations. De surcroît, un comité de travail de la TMVPA avait déjà fait état d'une prise de position commune sur les caractéristiques d'une intervention éducative de qualité visant un MVPA, en publiant un feuillet explicatif intitulé *Susciter la passion pour l'activité physique* (voir annexe 1). Ce feuillet avait reçu l'adhésion de tous les membres de la TMVPA.

Une liste des organisations du domaine de l'intervention éducative en AP auprès des jeunes a été dressée, par la consultation des acteurs et des publications nommés ci-haut. Les acteurs de ces organisations, allant du dirigeant à l'intervenant sur le terrain auprès du jeune, ont été identifiés et organisés sous forme de schéma (voir Figure 1).

Les liens entre les différents acteurs ont été précisés, afin de déterminer qui offre de la formation à qui et qui collabore avec qui. Cette vue d'ensemble a permis à l'équipe CPeP d'identifier les organisations et les acteurs clés qui soutiennent les intervenants visés par le thème de la CPeP.

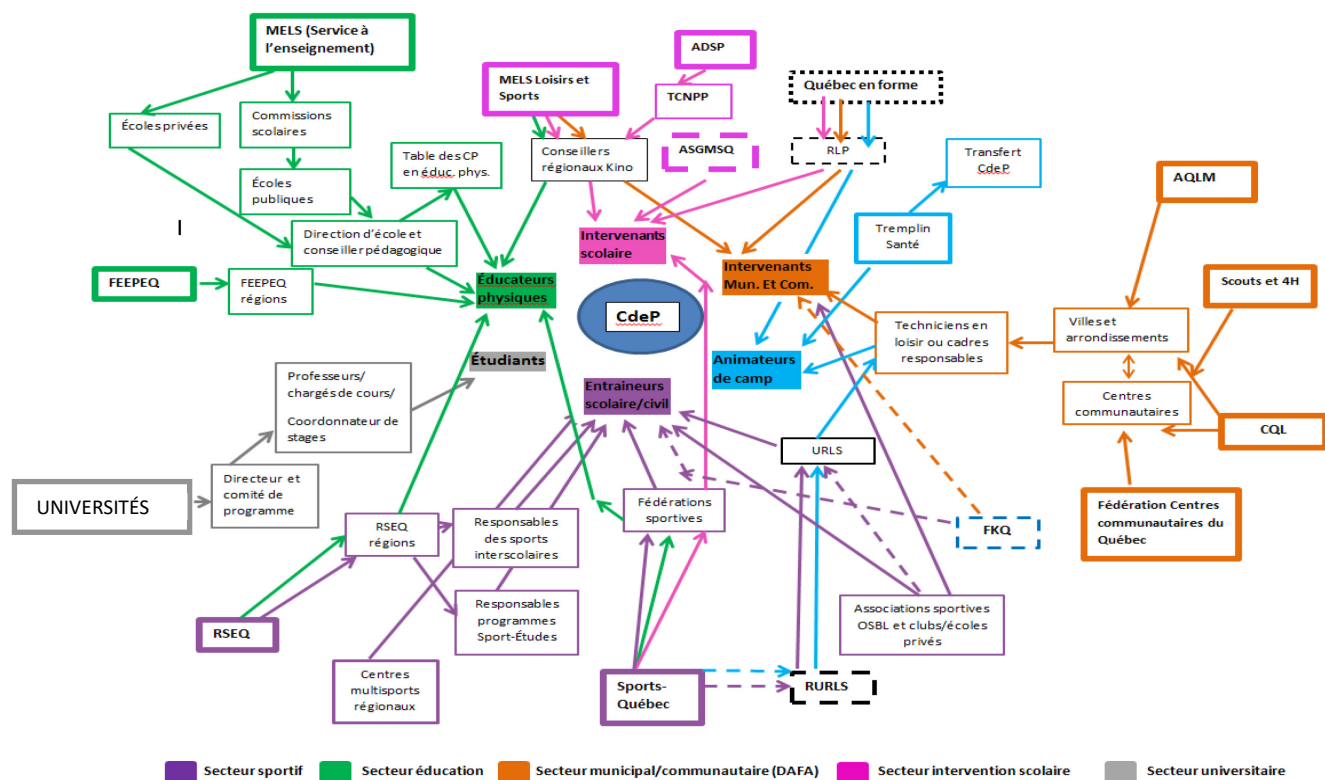


Figure 1 : Acteurs des organisations du domaine de l'intervention éducative en AP

Plusieurs documents et mémoires présentés par ces organisations faisaient aussi état du contexte de financement des organisations dans le domaine de l'AP. Les organisations sont pour la plupart subventionnées par le gouvernement et sont en quelque sorte en compétition pour l'obtention d'un nombre limité de subventions. Le moyen d'obtenir des subventions est d'avoir des réalisations, des impacts dans leur secteur d'activité respectif qui touchent un grand nombre de personnes. Par exemple, le milieu du loisir qualifie son financement *d'anémique* : « les organismes de loisir doivent impérativement augmenter leurs revenus pour réaliser leur mission et, dans certains cas, assurer leur survie. » (Conseil québécois du loisir, 2012, p. 15). Les revenus d'autofinancement proviennent de l'adhésion de leurs membres (un intervenant doit payer des frais pour faire partie d'une organisation ou être accrédité), des formations qu'ils offrent à ces membres et de l'organisation d'événements.

Ce contexte compétitif n'est pas favorable au projet CPeP, car il demande aux organisations de collaborer pour offrir une nouvelle offre de formation continue commune.

De plus, la CPeP souhaitait rassembler des intervenants qui sont déjà affiliés à des organisations œuvrant auprès des jeunes. Ces organisations offrent aux intervenants des programmes d'intervention et de la formation continue, ce qui peut être vu comme une compétition.

1.2 Expliciter les actions de développement professionnel déjà offertes aux intervenants visés

L'équipe CPeP a demandé à des personnes contacts (pour la plupart déjà connues dans des contextes de travail précédents) dans les organismes qui ont été listés dans la figure 1 de leur donner accès aux contenus des formations et programmes qui étaient offerts aux intervenants dans leurs organisations respectives. L'équipe CPeP a procédé à une lecture des contenus et a fait ressortir les informations qui touchaient la qualité de l'intervention. Cette analyse a révélé que chaque organisme offre des formations spécifiques à ses membres, sous forme présentielle comme des colloques, des formations accréditées, des formations sur mesure et des conférences ponctuelles. Ces formations peuvent durer d'une heure à plus de 70 heures, par exemple pour la formation des animateurs de camps et des entraîneurs. Plusieurs intervenants sont aussi formés pour mettre en œuvre des programmes avec des objectifs précis, qui visent la découverte de nouvelles activités, le développement de la motricité, la réalisation d'activités de plein air, des activités spécialement conçues pour les filles, des tournées des écoles, etc. De la documentation est aussi disponible en lien avec les formations et les programmes sur les sites web des différentes organisations qui les soutiennent, tout comme des cadres de références et des politiques. Quelques banques d'activités sont disponibles en quantité limitée chez certains partenaires, mais peu de ressources rapportent concrètement ce qui se fait sur le terrain.

Cela fait en sorte que plusieurs petites communautés d'intervenants sont rassemblées autour des activités des organismes auxquels elles sont affiliées. Cependant, il n'y a pas de communauté de pratique officielle entre ces différents milieux ni de communauté qui se penche sur le thème de l'intervention éducative. Le thème de

l'intervention éducative est présent un peu partout dans les formations à divers degrés. Il n'y a que très peu d'information disponible sur les pratiques concrètes des intervenants sur le terrain. Par ce travail de recherche d'information, l'équipe CPeP a observé une complémentarité entre les formations existantes et un nouveau projet de communauté interorganisationnelle sur le thème de l'intervention éducative en AP, qui rassemblerait des pratiques concrètes mises en place par les intervenants de terrain.

L'équipe CPeP a aussi noté la présence des acteurs de soutien dont le travail consiste à aider les intervenants de terrain à se développer (par de la formation et de l'accompagnement). Ces acteurs de soutien sont aussi en lien étroit avec les intervenants pour la coordination des activités en mettant en place la programmation offerte, en recrutant les intervenants qui vont faire vivre les activités, en attribuant les plateaux et les équipements et en réalisant toute autre tâche connexe à la tenue des activités. Ils ont été inclus dans les prochaines étapes du démarrage de la CdPI, car ils font partie de l'écosystème des intervenants et ont une grande influence sur leur travail et leur développement.

1.3 Procéder à une analyse des forces, faiblesses, opportunités et menaces (FFOM) du projet

L'analyse FFOM, tel qu'introduite par Kenneth R. Andrews (1971) dans son livre *The concept of Corporate Strategy*, est un élément clé du processus de planification stratégique. Elle permet de déterminer les forces et les faiblesses d'un projet, ainsi que les opportunités qui s'offrent à lui et les menaces auxquelles il est exposé (Banque de développement du Canada, 2014). L'analyse des FFOM a permis de synthétiser les données que l'équipe CPeP avait pu récolter depuis le début du projet dans la documentation consultée, dans les divers échanges avec des personnes contacts dans les organismes, ainsi qu'avec l'organisme subventionnaire pour déterminer les conditions d'octroi de la subvention et valider le contexte de réalisation. L'équipe CPeP s'est réunie pour faire l'exercice FFOM. Elle a d'abord réalisé un remue-méninge, sous forme de plusieurs tours de table pour permettre à chaque membre d'exprimer une idée à la fois. Une

fois les idées épuisées, chaque idée a été reprise et discutée en équipe afin de la valider selon les informations disponibles, la préciser et décider ou non de la conserver dans l'analyse. Le tableau 1 présente les principaux constats issus de l'analyse FFOM (voir les résultats complets à l'annexe 4).

Tableau 1
Principaux constats issus de l'analyse FFOM réalisée par l'équipe CPeP

Forces	Faiblesses
<p>Le projet disposait des moyens financiers plus que souhaitables pour assurer sa réussite.</p> <p>Le projet proposait une offre de services unique dans le domaine de l'AP.</p>	<p>L'équipe CPeP n'avait pas d'expérience dans le démarrage d'une communauté de pratique.</p> <p>Le projet devait s'autofinancer ou se transformer après une période assez courte de trois ans.</p>
Opportunités	Menaces
<p>Le projet répond à un besoin réel des intervenants de terrain.</p> <p>Il y a un grand nombre d'organisations et d'intervenants potentiels pour collaborer.</p>	<p>Les intervenants manquent de temps et de connaissances en TIC pour prendre part à un tel projet.</p> <p>Certains dirigeants ne seront pas enclins à collaborer à ce type de projet émergent.</p> <p>Il existe une concurrence entre les organisations pour le recrutement de membres.</p>

Cette analyse portait à croire que l'équipe CPeP avait besoin de se faire accompagner par des experts en CdPI, ce qui a été effectué avec des rencontres tous les deux à trois mois pour toute la période étudiée dans ce mémoire. Les autres éléments de l'analyse FFOM ont été pris en compte à divers niveaux tout au long du projet et seront rappelés dans les parties subséquentes des résultats.

2. PRINCIPES QUI ONT GUIDÉ LE CHOIX DES ORGANISATIONS PARTENAIRES DE LA CDPI ET UNE COLLABORATION PORTEUSE AVEC CELLES-CI

Cette section se concentre sur les principes qui ont guidé le choix des organisations partenaires de la CPeP, puis la façon de les approcher, de former le comité de pilotage et d'aborder les diverses communications et collaborations effectuées avec ce comité.

2.1 Sélectionner les organisations et effectuer la première approche

À partir des données recueillies aux étapes 5.1.1 et 5.1.2, l'équipe CPeP a fait ressortir les facteurs bénéfiques entourant la participation de chaque organisation à la CPeP, et ce, tant pour la CPeP que pour les organisations. Plus précisément, l'équipe CPeP a pris en compte les arrimages possibles avec les programmes existants (formations, événements), l'importance du réseau de ces organisations, les possibilités de développements communs, la présence d'expertise utile au projet CPeP ainsi que les facteurs pouvant assurer la pérennité du projet. À partir de la cartographie des organismes qui œuvrent en AP auprès des six à 17 ans (Figure 1), les organisations partenaires potentielles suivantes ont été identifiées, tel que décrit dans le bilan de mi-année 2013 remis à Québec en forme : l'Association des camps du Québec, l'Association québécoise de la garde scolaire, le Conseil québécois du loisir, la Fédération des centres communautaires de loisir, la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec, l'Institut national du sport du Québec, Kino-Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Direction des services à l'enseignement), le Réseau des unités régionales de loisir et sports, le Réseau du sport étudiant du Québec et Sports-Québec (Communauté PeP, 2013a).

Des rencontres individuelles avec un représentant de chacune des 11 organisations visées ont permis de présenter le projet, de répondre aux questions de chacun et de voir les embûches possibles. La présentation du projet à ce moment consistait à montrer que les intervenants auraient avantage à collaborer afin d'échanger les pratiques qui fonctionnent bien sur le terrain. Selon les documents de présentation du projet CPeP utilisés au sous-

comité sur la qualité de l'intervention de la TMVPA, l'échange de pratique visait à déployer de façon optimale et cohérente les interventions auprès des jeunes (Comtois, 2012b, p. 5). La directrice du projet CPeP présentait le modèle *Susciter la passion* et la liste des clientèles visées par la CPeP, ainsi que la définition retenue d'une communauté de pratique. L'accent était mis sur le fait qu'être membre d'une communauté de pratique, c'est accepter d'aider et de se faire aider tout en se regroupant autour d'un objectif commun.

La directrice du projet CPeP listait ensuite les nombreux avantages d'une communauté de pratique, tels que l'accès à des activités et des outils directement applicables dans le travail des intervenants, la diversification des activités offertes par les intervenants, l'amélioration de la qualité de l'intervention, la mise en valeur du travail des intervenants et l'économie de temps. Les actions envisagées pour réaliser le projet CPeP étaient présentées (identifier des activités existantes qui peuvent s'arrimer avec la CPeP, recueillir les pratiques des intervenants et les rendre disponibles en ligne ainsi qu'élaborer des outils pédagogiques sur les caractéristiques d'une intervention de qualité). La liste complète des avantages et des actions présentés est disponible à l'annexe 5.

Durant ces rencontres avec les organisations partenaires potentielles, l'équipe CPeP a fait face à plusieurs hésitations, qui ont résulté en deux questionnements principaux de la part des organisations. Ceux-ci ont été notés comme suit au compte-rendu de la rencontre des partenaires du 15 avril 2012 (Comtois, 2012c, p. 1) :

1. Comment les contenus diffusés sur la CPeP allaient-ils être modérés et corrigés?
2. Est-ce que la CPeP viendra remplacer la section dédiée à la formation des sites web des partenaires?

L'équipe CPeP a identifié qu'un des enjeux principaux était d'amener les organisations à mieux comprendre le projet et à voir les bénéfices qu'elles pourraient en tirer. Pour les aider à mieux comprendre le projet et à clarifier les questionnements dont ils ont fait part lors des rencontres, l'équipe CPeP a pris le temps de clarifier le type de contenus recherchés ainsi que le système de modération qui pourrait être mis en place. La CPeP visait à mettre en valeur la richesse de ce qui fonctionne bien sur le terrain en recueillant et en diffusant des pratiques qui allaient venir compléter les programmes et les

ressources de formation offerts par les organisations. Malgré ces explications, il a été remarqué par les chercheurs de HEC qui ont réalisé une étude de cas sur la CPeP que « les partenaires ont énoncé craindre que les intervenants se désintéressent des outils qui sont en général disponibles sur les intranets des organisations partenaires, au profit de la CPeP » (Comtois, Harvey et Picard, 2015, p. 5).

Pour ce qui est de la modération, l'équipe CPeP a précisé son fonctionnement qui consistait à ne pas corriger les contenus recueillis, mais à aider les intervenants à les mettre en forme et à les organiser pour que leur lecture soit claire et qu'elles soient faciles à retrouver sur le site CPeP. Une nétiquette (disponible à l'annexe 6) a été présentée afin de montrer le type d'encadrement qui allait permettre d'éviter les dérapages vers des pratiques qui ne viseraient pas à offrir une intervention de qualité. Ces précisions ont permis de répondre aux questionnements des organismes partenaires, sans toutefois éliminer complètement leurs hésitations à prendre part au projet.

L'équipe CPeP avait reçu le mandat par l'organisme Québec en forme de créer une communauté de pratique qui ferait émerger les pratiques de terrain, car c'est ce qui avait été identifié par l'organisme comme pièce manquante pour la qualité de l'intervention au Québec. Malgré les questionnements des partenaires, l'équipe CPeP a gardé le cap sur les objectifs de la communauté de pratique telle que définie dans le projet initial, puisque l'existence même du projet CPeP était de tenter quelque chose de différent par rapport aux approches de formation descendantes déjà en place, en permettant l'émergence des pratiques de terrain.

À ce moment, l'équipe CPeP s'est rendu compte que le projet était d'une grande complexité et qu'une quantité énorme d'informations était délivrée d'un seul coup aux partenaires. De plus, en début de projet, plusieurs aspects du fonctionnement demeuraient inconnus, comme les activités qui allaient animer la communauté, le type de pratiques qui allaient être recueillies, les stratégies pour cibler et recueillir les pratiques. Quant aux bénéfices présentés, ils étaient réels, mais touchaient plus les intervenants et l'ensemble des jeunes, et non précisément ce que chaque organisation pouvait en retirer pour elle-même. La portée sociale du projet était intéressante en soi, mais ce qui intéressait les

membres potentiels était la question suivante : quel est le bénéfice pour mon organisation à court, moyen et long terme?

2.2 Constituer le comité de pilotage et préciser les moyens de faire état de la performance de la CdPI

Quelques semaines plus tard, la directrice du projet CPeP a tiré profit d'une rencontre du Comité sur la qualité de l'intervention éducative de la TMVPA pour discuter de la CPeP avec plusieurs partenaires qui avaient été ciblés (sept organisations étaient représentées sur 11). Lors de la rencontre, la directrice de la CPeP leur a présenté à nouveau le projet, mais avec plus de précisions concernant les sujets qui questionnaient les partenaires. La présentation a été raccourcie et visait à donner plus d'informations concrètes sur les actions du projet (Communauté PeP, 2013b). L'accent a été mis sur les trois grandes actions qui feraient vivre la communauté :

1. Recueillir et mettre en commun les bons coups des intervenants;
2. Donner des trucs d'intervention éducative;
3. Permettre aux intervenants de s'inspirer entre eux et de partager leurs pratiques.

La directrice du projet a misé sur la promotion des bénéfices suivants : visibilité pour les organisations auprès d'une large clientèle, réduction des coûts par rapport au développement d'un répertoire d'activités de façon individuelle, accès à des ressources de formation, valorisation du travail de terrain des intervenants de leur organisation, accès gratuit pour les intervenants, accès à des données sur les intervenants et la mise en pratique des programmes sur le terrain. La directrice du projet a pris le temps d'expliquer le fonctionnement des droits d'auteurs (voir annexe 6) et a précisé le déroulement des étapes du projet :

1. Former un comité de pilotage;
2. Identifier les collaborations possibles;

3. Recruter des groupes pilotes, analyser les besoins des intervenants et leur proposer des activités présentiellles et en ligne;
4. Élaborer des outils pour les intervenants et recueillir les meilleures pratiques sur le terrain;
5. Faire un bilan des groupes pilotes et faire les ajustements nécessaires aux activités de la communauté;
6. Déployer la communauté à grande échelle par les réseaux des partenaires.

La directrice de la CPeP a échangé avec les représentants des organisations et noté leurs commentaires. Les réactions de l'ensemble du groupe ont été très positives. Voici des propos tenus par les partenaires qui ont fait consensus auprès du groupe et qui proviennent du compte rendu de la rencontre du sous-comité du 15 avril 2013 : « Il est important de soutenir les efforts de nos intervenants et de leur permettre d'échanger sur des outils et des solutions, nous sommes très emballés par le projet, c'est une nécessité pour nous d'axer nos actions vers la formation continue des intervenants, la CdPI est un moyen concret pour valoriser les intervenants, leur donner des moyens d'agir » (Comtois, 2012c, p. 2).

Tous les partenaires potentiels présents concevaient d'emblée que le projet était légitime mais se questionnaient sur son ampleur et sur la façon de le réaliser. « Une question est cependant demeurée à la suite des discussions du groupe : comment les organisations allaient-elles être capables de faire un arrimage entre ce qu'elles offraient présentement et ce que la CPeP pourrait offrir? » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 6).

Dans les semaines suivant cette rencontre de groupe, la directrice de la CPeP a pris le temps d'appeler chaque représentant d'organisation potentiellement partenaires (ceux présents et ceux non présents à la rencontre du sous-comité de la TMVPA) pour recueillir leurs impressions et réactions de façon individuelle. Ces conversations ouvertes avaient pour but de faire ressortir les pistes de collaboration envisageables. Plusieurs craintes et questionnements sont alors ressortis et ont été notés par la directrice de projet dans les notes

des rencontres de suivi avec les partenaires entre avril et septembre 2013 (V. Comtois, Notes de suivi avec les partenaires, 2013) :

1. Plusieurs représentants ont affirmé avoir de la difficulté à comprendre le concept de communauté de pratique et comment les activités la CPeP allaient contribuer à la formation de leurs intervenants;
2. Les représentants avaient de la difficulté à voir comment une communauté de pratique peut agir en complémentarité avec les formations de type descendant qu'ils offraient;
3. Les organisations ne souhaitaient pas investir du temps et déposer leurs ressources à un endroit qui n'était pas assuré d'être disponible à long terme alors ils se questionnaient à savoir si la CPeP allait être soutenue à long terme;
4. Plusieurs organisations se sont inspirées du projet de CPeP et ont eu le réflexe de vouloir se créer une petite communauté avec leurs intervenants directement, avec les outils qu'elles possédaient déjà.

À la suite de ces échanges, l'équipe CPeP s'est rendue compte que les partenaires potentiels étaient intéressés au projet, sans toutefois savoir comment ils pourraient s'y engager concrètement. Dans le discours, certains disaient vouloir collaborer au projet PeP, mais lorsque venait le temps de nommer des collaborations possibles, les embûches étaient nommées et le passage à l'action ne se produisait pas.

L'équipe CPeP a ainsi choisi d'impliquer les représentants des organisations partenaires dans la direction du projet sous la forme d'un comité de pilotage afin de voir si cela allait les pousser à mieux comprendre le projet et à trouver des façons de collaborer concrètement dans l'action. De concert avec l'équipe CPeP, le comité de pilotage avait la responsabilité de participer à définir les grandes orientations du projet et en assurer le suivi. Plus spécifiquement, les rencontres du comité de pilotage avaient pour objectif d'informer les partenaires de l'avancement du projet, de les consulter et d'avoir leurs rétroactions sur les actions que l'équipe CPeP souhaitait mener. De plus, l'équipe CPeP souhaitait par ces rencontres susciter des liens entre les activités des diverses organisations (Comtois, V., Rencontre des partenaires, 30 septembre 2014). Les partenaires ciblés ont accepté de

former ensemble le comité de pilotage et de se réunir tous les trois mois, en présence aussi d'une représentante de l'organisme subventionnaire.

L'équipe CPeP a pris le temps d'illustrer la complémentarité de la CPeP avec les initiatives déjà en cours. Le message était que la CPeP ne venait pas remplacer ou entrer en compétition avec ce que les partenaires font déjà. L'équipe a démontré la complémentarité entre la CPeP et les activités de chaque partenaire à l'aide d'exemples de collaboration. Il y a toutefois eu une réaction généralisée de la part des partenaires de vouloir garder leurs contenus et leurs informations dans leurs outils existants, dans l'optique de garder leurs membres chez eux.

Le sujet des contributions possibles des organisations à la CPeP a été abordé dans chacune des rencontres du comité de pilotage. L'équipe a fourni des exemples de contributions, telles que dégager des ressources dans leur organisation pour déposer des contenus dans la CPeP, faire la promotion des contenus de la CPeP dans leur réseau, identifier des milieux où faire des expériences pilotes, l'utilisation de la CPeP dans le cadre de leurs formations et événements existants.

Parmi les partenaires du projet et les autres organismes qui siégeaient sur la TMVPA, un groupe d'ambassadeurs a été formé. Composé de gestionnaires ou chargés de la formation, le groupe d'ambassadeurs exerçait une influence sur les intervenants en AP au Québec, notamment à travers la formation offerte et la mise en place de programmes à l'échelle provinciale. Comme expliqué dans le bilan de mi-année 2014 remis à Québec en forme, une première journée de formation a permis de présenter les composantes du modèle *Susciter la passion pour l'activité physique* aux ambassadeurs et de leur donner des pistes sur les changements structurels qu'ils pourraient effectuer dans leurs organisations dans ce sens (Communauté PeP, 2014b). Ils ont aussi expérimenté le partage de pratiques lors de la journée de formation, où 11 d'entre eux partagèrent une pratique. L'équipe misait sur ces journées de formation pour aider les décideurs à mieux comprendre le projet et à agir en amont dans leurs organisations (approche descendante) afin de compléter l'approche ascendante de la CPeP.

Une deuxième journée de formation a été organisée quelques mois plus tard afin de réunir les ambassadeurs de la qualité de l'intervention à nouveau. Tel que mentionné au

bilan de l'année 2 remis à Québec en forme, « plus de 30 ambassadeurs étaient réunis afin d'approfondir les concepts du modèle Susciter la passion, mais surtout de valoriser les bénéfices de partager leurs initiatives entre eux afin d'apprendre les uns des autres et d'être plus cohérents dans l'ensemble de leurs actions au Québec » (Communauté PeP, 2015a, p.3);

Après quelques rencontres de partenaires où l'avancement du projet et les décisions à prendre pour mettre en œuvre les activités de la communauté ont été discutés, les partenaires ont proposé de mettre par écrit des ententes de collaboration qui explicitaient les obligations de part et d'autre pour le projet CPeP. En apposant leur signature sur ce document, les partenaires devaient alors s'entendre sur une liste d'actions concrètes pour mener à terme le projet. Pour la majorité des partenaires, cette entente de collaboration affirma le sérieux du projet. Quelques partenaires ont rapidement signé l'entente, certains ont pris plusieurs mois afin d'y réfléchir et finalement trois d'entre eux ont décidé de ne pas la signer et de suivre le projet plutôt comme observateurs. Toutefois, avec le recul, l'équipe de CPeP a constaté que « le facteur d'engagement ne fut pas lié à la signature de l'entente » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 8). Parmi les partenaires qui avaient signé l'entente, certains se sont mis à identifier plusieurs aspects sur lesquels collaborer, alors que d'autres se sont contentés de suivre le projet de loin ou de relayer l'information à leur réseau. À ce moment, l'organisme subventionnaire venait confirmer, dans sa lettre de rétroaction à la suite de l'acceptation du plan de l'année 2, ce que l'équipe avait constaté : « Bien qu'il y ait eu mise en place d'un comité de pilotage, que les membres ont démontré jusqu'ici une volonté de collaborer, que la directrice de projet entre en relation avec chacun d'eux, leur adhésion étant incontournable, nous croyons nécessaire que vous développiez des stratégies auprès du comité afin créer une adhésion solide. » (Québec en forme, 2014, paragr. 3). À ce moment, l'équipe a décidé de mettre son énergie à travailler avec les partenaires qui collaboraient le plus et qui identifiaient des liens porteurs entre leurs actions et celles de la communauté PeP, tout en faisant des liens avec ce qu'ils faisaient déjà en formation continue (Comtois, Harvey, Picard, 2015).

3. MISE EN ŒUVRE DES ASPECTS FONCTIONNELS DE LA CDPI

Cette partie permet de plonger au cœur des opérations d'une CdPI, en expliquant les actions qui ont permis de prendre en compte les besoins des intervenants, les modalités de capture et de diffusion des pratiques ainsi que le choix des activités d'échange de pratique et des outils technologiques.

3.1 Prise en compte des besoins des membres et des conditions de leur participation

L'équipe CPeP a fait appel à deux chercheurs collaborateurs de HEC Montréal spécialistes de l'évaluation, afin d'obtenir des données sur les enjeux rencontrés par les intervenants et les possibilités pour eux de participer à une communauté de pratique. Ce choix a été fait dans l'optique d'aller chercher une expertise en enquête, d'accélérer l'obtention des résultats en confiant la tâche à d'autres personnes alors que l'équipe CPeP pouvait continuer à travailler au démarrage. Cela faisait aussi partie d'une entente interuniversitaire plus globale qui avait été conclue pour l'évaluation du projet.

L'équipe CPeP a fait la liste de ses interrogations par rapport aux clientèles en vue de concevoir une communauté qui répondrait à leurs besoins, leurs habitudes, leur réalité. Avec les conseils des chercheurs collaborateurs, il a été convenu d'enquêter sur les sujets suivants : le type de travail des intervenants, les formations continues suivies, les motivations des intervenants au travail, les enjeux rencontrés dans leurs interventions auprès des jeunes, les réactions par rapport au projet CPeP, les thèmes que les intervenants souhaitent aborder, les liens entretenus avec les autres intervenants et les moyens d'échanges privilégiés (la liste des questions est disponible à l'annexe 7). L'enquête a été réalisée par téléphone auprès d'échantillons de chacune des clientèles d'intervenants, qui allaient du même coup constituer des groupes pilotes (détails à la section 5.5.).

Les chercheurs qui ont conduit les sondages ont expliqué que les sondages téléphoniques ont permis de relancer les intervenants avec des questions de précision sur les enjeux qu'ils avaient identifiés et les sujets dont ils souhaitaient discuter. Les

intervenants ont ainsi pu s'exprimer plus longuement et approfondir leurs réponses grâce à ce choix méthodologique.

L'équipe CPeP a fait appel aux organismes partenaires du projet afin qu'ils repèrent des groupes pilotes potentiels parmi leurs intervenants. Le profil demandé par l'équipe CPeP était le suivant : intervenants qui sont appelés faire vivre des AP aux jeunes de six à 17 ans, qui sont proactifs, passionnés par l'AP et proches géographiquement les uns des autres. Il fallait aussi que leur milieu de travail soit innovateur et ouvert (Comtois, V., Courriel pour le recrutement de groupes pilotes, 20 janvier 2014). Une quinzaine de groupes potentiels ont été identifiés par les partenaires. Parmi eux, deux groupes ont été formés sans le critère de proximité géographique afin de tester la réalité des intervenants éloignés.

La CPeP a été présentée aux membres potentiels avec l'envoi par courriel d'une lettre d'invitation à participer aux groupes pilotes. Cette lettre expliquait que : « L'objectif de ce projet est de vous permettre d'échanger entre vous vos bons coups et vos difficultés et de vous entraider dans le but d'inciter les jeunes à adopter un mode de vie physiquement actif. Votre participation à ce projet consiste à prendre part à un projet pilote comprenant des activités pour échanger entre intervenants, soit par des rencontres en personne ou des interactions sur un site web. La durée (entre 10 et 20 heures) et le moment de ce projet pilote seront déterminés en fonction des disponibilités des intervenants participants. ». Il était indiqué que « la participation à ce projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit » (Communauté PeP, 2014c, paragr. 1 et 2). Il était aussi précisé que les pratiques échangées et les contributions réalisées dans le cadre des projets pilotes devaient être déposées dans la communauté de pratique en ligne et disponibles à un plus grand nombre d'intervenants pour la suite du projet.

Durant cette période de recrutement, l'équipe CPeP s'est rendu compte que, comme cela avait été le cas pour les partenaires, il s'avérait difficile de tout expliquer en même temps aux participants potentiels. Ceux-ci n'arrivaient pas à concevoir au premier contact

avec le projet que cette façon de faire semblait possible. De plus, de multiples définitions du terme communauté de pratique étaient déjà connues des participants. L'équipe CPeP a donc trié toutes les informations liées au projet et choisi les informations essentielles à diffuser aux participants. De plus, chaque membre de l'équipe CPeP prenait le temps de discuter un à un avec chaque intervenant des groupes pilotes avant la première rencontre. La discussion portait sur le fonctionnement de la CdPI, les droits d'auteurs et les activités prévues.

Il a été possible de former 11 groupes constitués entre sept et 65 intervenants selon cet envoi courriel de recrutement, fait en collaboration avec les organisations partenaires. Parmi les personnes intéressées se trouvaient des acteurs de soutien qui ont été intégrés aux groupes et aux sondages. Les sondages téléphoniques ont été lancés auprès de ces 11 groupes dès que possible et réalisés progressivement selon les cycles d'activités des intervenants et leurs disponibilités. Il a fallu six mois pour compléter l'élaboration des questionnaires, le recrutement des répondants, la réalisation des entrevues et l'analyse des réponses, un délai que l'équipe CPeP avait sous-estimé au départ. Il fallait aussi obtenir le Certificat d'éthique de la recherche de la part du comité d'éthique avant de débiter les sondages puisque le projet CPeP se déroulait sous la supervision d'un chercheur de l'Université de Sherbrooke, ce qui a causé un délai supplémentaire.

Les résultats de l'enquête ont révélé que les intervenants étaient très favorables à la CdPI et qu'ils souhaitaient y participer (Pôle Santé HEC, 2013). Les réponses ont précisé qu'il n'y avait pas de moment ou de période propice où il était possible de rassembler des intervenants qui ont des affinités communes pour faciliter le partage de pratiques. Les intervenants en AP ont mentionné qu'ils n'avaient pas d'horaires typiques ou réguliers. Quant aux modalités à privilégier pour l'échange de pratiques, les réponses des intervenants ont été extrêmement variées. Les intervenants ont expliqué qu'ils voulaient échanger en personne, en ligne ou les deux à la fois ou en alternance. Pour ce qui est des moyens à privilégier pour échanger, les résultats de l'enquête citent de nombreux outils informatiques très disparates selon les intervenants. Cependant, ils possédaient en général des connaissances de base pour utiliser un ordinateur, une tablette et un téléphone pour aller sur internet et utiliser des logiciels courants.

Les résultats des sondages ont fait ressortir que les clientèles d'intervenants avaient de nombreux enjeux communs :

1. Motiver les jeunes à faire de l'AP;
2. Se renouveler (trouver de nouvelles activités, séances, jeux);
3. Adapter les activités selon les spécificités des jeunes;
4. Faire la gestion de groupe;
5. Faire mieux malgré le manque de matériel, de plateaux et de ressources humaines;
6. Sensibiliser les jeunes aux saines habitudes de vie et à la santé;
7. Avoir une bonne relation avec le parent;
8. Perfectionner ses méthodes de planification et d'animation;
9. Assurer un sain développement des jeunes.

L'équipe CPeP a choisi de prioriser ces thèmes dans les activités et pour la création de contenus à injecter dans la CPeP. Ces thèmes pouvaient aussi permettre de créer des liens entre les clientèles, ce qui est un objectif de la CPeP. Les résultats des sondages téléphoniques ont aussi permis de faire ressortir des enjeux spécifiques prioritaires pour chaque clientèle de la CPeP ainsi que des sujets de discussion que les intervenants souhaitaient aborder dans les activités de la CPeP (voir les tableaux 2 et 3).

Tableau 2
Enjeux rencontrés par les intervenants

Clientèles	<i>Enjeux</i>
Entraîneurs	Faire progresser l'équipe malgré un calibre différent. Transmettre la passion pour le jeu. Trouver des tournois. Gérer la personnalité des athlètes.
Entraîneurs et intervenants des milieux communautaires	Collaborer avec les autres organismes qui accueillent les jeunes. Recruter et garder les bénévoles.
Entraîneurs d'élite	Améliorer le recrutement des athlètes. S'assurer du développement de l'athlète. Faire avec le manque de disponibilité de l'athlète.
Animateurs de camps	Composer avec le temps qu'il fait. Adapter les consignes aux groupes d'âges.
Intervenants en services de garde et lors des périodes libres en milieu scolaire	Présenter des jeux intéressants. Faire de la discipline. Avoir accès aux infrastructures (gymnase).
Éducateurs physiques au primaire	Composer avec la lourdeur de la tâche (augmentation du nombre d'élèves, évaluation des apprentissages). Développer l'autonomie des élèves. Aider les élèves en difficulté afin qu'ils rejoignent le groupe.
Éducateurs physiques au secondaire	Assurer la sécurité lors des sorties extérieures. Être en mesure de faire l'évaluation pertinente en lien avec l'élève.

(Pôle Santé HEC, 2013)

Tableau 3
Sujets dont les intervenants veulent discuter dans une CdPI

Clientèles	Sujets d'intérêt
Entraîneurs	Outils de travail pour la planification et idées d'exercices Mises en situations problématiques et façons de les gérer Valorisation des joueurs Développement de l'esprit d'équipe Évolution des joueurs Nutrition pour les athlètes Psychologie sportive Éthique
Entraîneurs et intervenants en milieu communautaire	Renouvellement des banques d'activités et d'exercices Planification d'une séance Collaboration possible avec les établissements scolaires Programme d'entraînement, repos et alimentation Motivation des jeunes pour les ligues scolaires Façons d'aborder les jeunes et communication Animation d'une séance Nouvelles approches dans le sport Politiques, tarification et attribution des locaux Sources de financement Recherche de bénévoles
Entraîneurs d'élite	Entraînement physique : planification, innovation, étirements, préparation physique Spécificités de chaque sport : stratégies, planification, recrutement Psychologie sportive, confiance en soi, leadership, préparation à la compétition, gestion du stress, stades émotionnels de l'adolescence Outils pour planifier les tâches des entraîneurs et des intervenants Interaction avec les jeunes
Animateurs de camps	Activités et jeux à proposer (nouveau, adaptation, animation) Trucs pour faire bouger les enfants Techniques d'intervention auprès des enfants Nutrition AP et développement des enfants

Intervenants en services de garde et lors des périodes libres en milieu scolaire	Idées de jeux : nouveautés, innovations Techniques d'animation pour intéresser les jeunes Techniques d'intervention : gestion des conflits, gestion des comportements difficiles Stades de développement de l'enfant en lien avec l'AP Nombre d'heures d'AP par semaine dans les écoles Méthodes d'organisation des différents intervenants pour donner plus de temps actif
Éducateurs physiques au primaire	Situations d'apprentissage et d'évaluation montées et validées par les conseillers pédagogiques Fiches d'activités, matériel didactique, planifications Projets ou activités spéciales réalisées Gestion de classe Nouvelles tendances en AP et nouvelles recherches en enseignement Vision globale du développement de l'élève
Éducateurs physiques au secondaire	Bonnes pratiques sur les techniques d'enseignement Mises en situation sur l'évaluation des élèves Partage des planifications Bonnes pratiques pour encourager les saines habitudes de vie Sorties réalisées en plein air et événements de grande envergure Alimentation dans les écoles Effets du sport-études sur les jeunes en bas âge Relation avec les parents, la direction d'école et les partenaires Nouvelles disciplines sportives

(Pôle Santé HEC, 2013)

À la lecture de ces données, l'équipe CPeP a remarqué que la grande majorité des enjeux rencontrés par les intervenants et les sujets dont ils souhaitent discuter étaient directement en lien avec le thème de la communauté, soit la qualité de l'intervention. Les caractéristiques d'une intervention de qualité, qui constituent la vision de la communauté, apportent des solutions à ces enjeux et font partie des sujets à discuter qui ressortent de l'enquête. Par exemple, les caractéristiques qui visent à créer une ambiance de respect (être un modèle, être à l'écoute des participants, encourager l'autonomie et la responsabilisation des participants, inclure tous les participants) servent entre autres à faciliter la gestion de groupe et à motiver les jeunes, des enjeux communs qui ressortent des sondages. Un autre enjeu majeur est l'adaptation des activités selon les différentes caractéristiques des jeunes, qui est le point central du troisième but du modèle Susciter la passion, qui est de proposer

des défis à la portée des participants (défis réalistes, progression logique, différenciation de la tâche).

Quant aux sujets dont les intervenants souhaitent discuter, plusieurs sont en lien direct avec les caractéristiques d'une intervention de qualité, telles qu'une planification efficace de l'activité, le développement des habiletés, le lien significatif avec le participant, les activités attrayantes liées aux intérêts des participants, le développement de l'estime de soi, et bien sûr, voir l'activité comme une source de bien-être et une composante d'une vie équilibrée.

L'équipe a présenté les principaux enjeux et constats issus de cette enquête aux partenaires afin de les doter d'une représentation commune. Ceux-ci ont confirmé que les enjeux recensés dans l'enquête confirmaient les réalités qu'ils percevaient pour chacune de leurs clientèles. L'enquête confirmait que le thème de l'intervention de qualité répond à un besoin de formation chez les intervenants et les organisations.

3.2 Moyens de capture et de diffusion de pratiques permettant de soutenir les intervenants et de créer un lien de confiance avec eux

L'équipe CPeP a analysé les résultats de l'enquête, et ceux-ci ont révélé que les pratiques devaient porter sur des actions concrètes réalisées par les intervenants pour motiver les jeunes, adapter les activités aux spécificités des jeunes, faire la gestion de groupe et faire mieux malgré le manque de ressources financières et matérielles. La CPeP devait aussi aider les intervenants à se renouveler en leur proposant de nouvelles activités pour leurs groupes. Avec cela en tête, l'équipe CPeP a déterminé la ligne éditoriale de la communauté, c'est-à-dire le type de pratiques recherchées pour la communauté, par la communauté. Pour ne pas trop restreindre les thèmes des pratiques, il a été choisi de cibler les pratiques qui suscitent la passion des jeunes de façon générale, en demandant aux intervenants de parler des pratiques qui fonctionnent bien avec leurs jeunes et les actions qui font une différence dans leurs milieux. Tel que décrit dans le Guide de l'entrevue d'explicitation développé par l'équipe de la CPeP, « une pratique est un moment que vous avez vécu sur le terrain avec vos jeunes, dont vous êtes satisfait comme intervenant et qui

suscite la passion des jeunes pour l'activité physique. Une pratique peut aussi être une action de soutien qui aide les intervenants et votre milieu à susciter la passion des jeunes pour l'activité physique » (Communauté PeP, 2014a, p. 1). Le guide d'entrevue d'explicitation CPeP et les lignes directrices pour les tournages vidéo sont disponibles à l'annexe 2.

Une fois le contenu recueilli par l'entrevue ou par vidéo, les membres de l'équipe CPeP prenaient le contenu tel qu'il a été raconté par l'intervenant lors de l'entrevue, en plaçant les informations selon les questions d'entrevue et en faisant les regroupements d'informations pertinents. Le travail de rédaction consistait aussi à trouver un titre significatif, ajouter des mots clés de recherche pertinents, répartir l'information dans les différentes sections de la fiche (contexte, déroulement, etc), et ensuite faire valider le texte final à l'intervenant. Pour ce qui est des contenus vidéo, l'équipe CPeP a ciblé des durées de moins de trois minutes et séparé les vidéos par blocs de contenu. Il a aussi été convenu que toutes les pratiques allaient être visibles sur le web pour tous les types d'intervenants membres pour encourager la collaboration et l'échange intersectoriels. L'équipe CPeP s'est rendu compte que les contenus déposés par un groupe pouvaient être très riches pour un autre groupe, même si ceux-ci n'œuvrent pas dans le même secteur d'intervention (scolaire et communautaire, service de garde et camps). En effet, les pratiques déposées par un groupe venaient répondre à des interrogations nommées dans un autre groupe.

Selon les tests préliminaires effectués et les premières discussions avec les partenaires, les préoccupations de l'équipe CPeP à ce moment étaient de trouver réponse à la question des droits d'auteurs des pratiques déposées dans la communauté. L'entente signée entre le subventionnaire et l'Université stipulait que tout le contenu déposé appartenait à l'Université de Sherbrooke et à Québec en forme. De plus, durant la rencontre des organismes partenaires tenue en décembre 2013, certains collaborateurs qui avaient développé des contenus et des pratiques « souhaitent conserver leurs droits d'auteurs et être cités comme auteurs sur les pratiques » (V. Comtois, Notes de la rencontre des partenaires du 9 décembre 2013). Et, comme noté dans le bilan de l'année 1 remis à Québec en forme par la CPeP, « les droits d'auteurs standards prévus au projet entravaient le fonctionnement de notre communauté » (Communauté PeP, 2013c, p. 1).

De plus, les partenaires ont signifié le besoin de s'assurer que les pratiques déposées allaient respecter le développement des enfants et que les interactions dans la communauté soient respectueuses. Pour y arriver, l'équipe CPeP a élaboré les conditions d'utilisation de la communauté que chaque membre devait accepter en s'inscrivant sur le site ou en participant à un projet pilote (détails sur les conditions d'utilisation disponibles à l'annexe 6).

3.2.1 Soutien aux membres pour définir leurs pratiques et créer un lien de confiance

Plus d'une trentaine d'entrevues ont été réalisées dans le cadre des tests préliminaires par l'équipe CPeP avec des intervenants afin de tester la méthode de recueil de pratique. Deux constats sont ressortis de ces premiers tests : les intervenants avaient de la difficulté à identifier une pratique à partager et ils avaient besoin de se sentir en confiance avec l'équipe CPeP pour accepter de partager leur pratique.

Les intervenants avaient de la difficulté à identifier une pratique parmi ce qu'ils font. Plus précisément, ce que l'équipe CPeP observé dans plus de la moitié des 30 entrevues réalisées, est que les intervenants ne savaient pas comment choisir la pratique à partager et comment la circonscrire. Ils voyaient leurs interventions comme un tout, difficile à morceler en une ou des pratiques. Comme noté dans le Bilan des expériences des groupes pilotes, une majorité d'intervenants déclarait : « Je ne fais rien de spécial, je fais mon travail, je ne sais pas ce qui intéresserait les autres intervenants dans ce que je fais. » (Communauté PeP, 2014d, p. 2). Ceux-ci ne voyaient pas la richesse de ce qu'ils faisaient, alors que dans la plupart des cas, l'équipe CPeP voyait la pertinence des contenus de leurs pratiques dans un but de formation par les pairs sur la qualité de l'intervention. L'équipe CPeP faisait souvent le même constat, qui a été consigné dans le Bilan des expériences des groupes pilotes : « Les intervenants ne sont pas conscients de la richesse de ce qu'ils font avec les jeunes, de la richesse de leurs interventions. » (Communauté PeP, 2014d, p. 1). C'est en prenant le temps de discuter avec l'intervenant de son contexte et en se servant des questions d'entrevue, que l'équipe CPeP arrivait à soutenir l'intervenant pour qu'il cible une de ses pratiques. Une fois la pratique identifiée, les intervenants étaient très à l'aise et fiers de donner les détails de leurs moments vécus.

Le deuxième constat de l'équipe CPeP tiré de l'Aide-mémoire pour le recueil de pratiques est qu'il est primordial de « de créer un lien avec l'intervenant pour qu'il se sente en confiance » (Communauté PeP, 2014e, p. 2). Lors des entrevues réalisées en personne ou par téléphone, le représentant de l'équipe CPeP prenait le temps de se présenter, d'expliquer le projet, de s'informer sur l'intervenant et sur son milieu. Plusieurs interrogations et hésitations des intervenants ont amené l'équipe CPeP à prendre le temps de préciser à quoi la pratique allait servir, qui pourrait la voir et où elle serait disponible, dans un document intitulé Aide-mémoire pour le recueil de pratiques (Communauté PeP, 2014e). Enfin, l'équipe CPeP prenait le temps d'exposer les bénéfices du partage dans une CdPI, pour ensuite entamer la capture de la pratique si l'intervenant était toujours d'accord (Communauté PeP, 2014e). Ces mesures de soutien et d'échange ont permis d'obtenir la participation des intervenants plus rapidement et de façon moins hésitante.

3.3 Choix des activités les plus pertinentes pour les intervenants

En tenant compte des résultats de l'enquête ainsi que des méthodes de capture et de diffusion des pratiques paraissant les plus prometteuses, l'équipe CPeP a fait une première liste d'activités potentielles pour donner vie à la communauté. Les données indiquaient de prévoir tant des activités présentiels que des activités en ligne et l'équipe CPeP devait garder en tête de garder un coût bas pour toutes les actions réalisées afin de mettre en place une communauté qui pourrait survivre à la fin du financement dans trois ans, en étant reprise par certaines organisations partenaires.

Le manque de temps des intervenants avait aussi été identifié comme obstacle tant dans l'analyse FFOM en début de projet que par la majorité des intervenants dans l'enquête téléphonique. Selon la littérature, il est une barrière reconnue à la participation aux CdPI (Harvey, 2010). Ainsi, les activités qui demandent beaucoup de temps et qui ne sont pas intégrées aux activités professionnelles des intervenants ont été éliminées.

En mode présentiel, les activités proposées tournaient toutes autour de l'échange de pratiques, à l'aide des mêmes questions utilisées pour l'entrevue d'explicitation. L'équipe CPeP a offert trois types d'activités :

1. Un atelier de partage pour échanger des pratiques sur un thème rassembleur;
2. Une conférence sur le modèle Susciter la passion pour l'activité physique suivie d'une période d'échange de pratiques;
3. Un atelier de partage pour trouver une solution à un problème commun.

Dans tous les cas, l'activité proposait des échanges deux par deux, en petits groupes et en grand groupe pour aider les intervenants à s'initier au partage, toujours avec les questions de l'entrevue d'explicitation (voir questions utilisées à l'annexe 2). Dans toutes les activités, le choix des pratiques devait être laissé aux participants, mais les différents thèmes identifiés dans l'enquête ont été discutés pour aider les intervenants à identifier des pratiques qu'ils mettent en place auprès des jeunes. L'équipe CPeP a testé ces ateliers auprès de trois groupes d'intervenants qui étaient disponibles (un groupe de 30 étudiants finissants en enseignement en éducation physique et à la santé, un groupe de huit enseignants en éducation physique et à la santé (dont deux conseillers pédagogiques) et un groupe de 10 animateurs de camps). Les intervenants semblaient insécures au départ, mais ils voyaient rapidement les bénéfices et n'hésitaient pas à partager, surtout en petits groupes. Le fait de commencer l'activité par une conférence sur le modèle Susciter la passion a aidé plusieurs intervenants à identifier une de leurs pratiques en lien avec la qualité de l'intervention.

En ligne, l'équipe CPeP a planifié cinq actions à proposer aux intervenants :

1. En apprendre plus sur le modèle Susciter la passion et les caractéristiques d'une intervention de qualité;
2. Rechercher des pratiques déposées par les autres intervenants;
3. Commenter les pratiques déposées par les autres intervenants;
4. Soumettre une pratique selon le formulaire web fondé sur l'entrevue d'explicitation;
5. Consulter le répertoire des membres de la communauté pour entrer en contact avec d'autres intervenants.

À ce point, l'équipe CPeP a jugé qu'il serait difficile de maintenir de l'intérêt pour des forums de discussion entre intervenants. L'équipe CPeP a choisi de ne pas tenir d'activité synchrone en ligne car les intervenants ne sont pas libres en général aux mêmes

jours, heures ou périodes de l'année. Cette première liste d'activités était destinée à être testée plus en profondeur durant quelques mois avec de petits groupes d'intervenants, les groupes pilotes. L'équipe CPeP a présenté ce plan pour les activités de la CdPI ainsi que son fonctionnement au comité de pilotage et a obtenu un consensus des partenaires pour aller de l'avant avec son expérimentation.

3.4 Choix des outils technologiques adéquats

L'équipe CPeP a effectué quelques recherches sur les outils technologiques qui pourraient répondre aux besoins du projet. L'équipe CPeP a choisi de créer un accès gratuit avec connexion aux contenus de la communauté PeP, dans le but d'apporter un sentiment de sécurité aux membres, afin qu'ils sachent qui allait voir leurs pratiques. Cela permettait aussi de faciliter la gestion de l'adhésion aux conditions d'utilisation et à la nétiquette de la communauté en jumelant leur acceptation à la création d'un compte.

Devant la multitude d'options, tel que décrit dans le Bilan de l'année 1 remis à Québec en forme, la directrice du projet a « mandaté un expert en technologies collaboratives afin de procéder à l'évaluation de produits technologiques existants qui pouvaient soutenir les activités en ligne de notre communauté » (Communauté PeP, 2013c, p. 1).

En fonction des activités prévues, les membres de l'équipe CPeP ont listé, avec l'aide de l'expert, les différentes actions que les membres allaient vouloir réaliser avec les outils technologiques :

1. Consulter des pages de contenus pédagogiques mis en ligne par l'équipe CPeP;
2. Ouvrir une session pour avoir accès au contenu de la CPeP;
3. Créer son profil de membre et consulter le profil des autres membres;
4. Rechercher des pratiques déposées par les autres membres;
5. Déposer des pratiques en écrivant du texte et en y joignant des documents;
6. Écrire des commentaires sur les pratiques;
7. Échanger avec les autres membres par courriel.

Des droits d'administrateurs pour ce site devaient permettre à l'équipe CPeP et à d'autres personnes ciblées de pouvoir

1. gérer les comptes des utilisateurs;
2. catégoriser les contenus et les classer pour faciliter la recherche;
3. mettre en vedette des contenus;
4. envoyer une infolettre aux membres.

L'outil collaboratif devait aussi respecter les droits d'auteurs (Creative Commons, tels que décrits à l'annexe 6), être disponible en français et être adapté aux appareils mobiles. De plus, l'outil devait faciliter la diffusion de contenus dans les médias sociaux. Trois outils ont été recommandés par l'expert mandaté, et le choix de l'équipe CPeP s'est arrêté sur la proposition qui comportait les fonctionnalités recherchées et le moins de contraintes. L'outil a été présenté comme un outil de collaboration complet avec notamment des outils de gestion de contenus et de documents, une galerie de photos et des blogues. Les forces de cet outil résidaient en la possibilité d'adapter la plateforme selon les besoins de la communauté avec un programmeur et un tableau de bord qui facilite le travail des administrateurs du site. La première faiblesse était l'obligation de s'abonner annuellement à la plateforme. La seconde résidait dans le fait qu'il s'agissait d'une solution propriétaire offerte par une compagnie privée, donc l'équipe CPeP n'allait pas être en total contrôle des développements de la plateforme.

L'équipe CPeP s'est lancée dans l'exploration de la plateforme et la préparation du site par l'interface d'administrateur. Tel que mentionné dans le Rapport de l'année 1 remis à Québec en forme, « des tests plus poussés avec ce produit n'ont pas été concluants. L'équipe CPeP a rencontré beaucoup trop de contraintes pour que ce produit puisse satisfaire aux besoins du projet » (Communauté PeP, 2013c, p. 1). Les outils technologiques existants ne pouvaient répondre aux besoins identifiés, alors l'équipe CPeP a décidé de faire créer un site web sur mesure. Cette décision a été possible car les coûts de développement de site web sur mesure sont assez bas par rapport au budget du projet et que des sites de gestion de contenus permettent de partir d'une programmation existante (open source) et de l'adapter précisément aux besoins de la CPeP dans des délais

raisonnables. Tel qu'observé par les chercheurs de HEC dans leur étude de cas, « cela découragea l'équipe qui croyait avoir fait un bon choix avec la première plateforme et pouvoir gagner du temps. Lorsque l'équipe CPeP réalisa qu'elle devait recommencer, son momentum en pris un coup. Plutôt que d'avoir une plateforme, l'équipe CPeP devait préparer un appel de propositions pour en faire développer une sur mesure » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 10). L'équipe CPeP a élaboré un cahier de charge plus précis à la suite de la prise de conscience des contraintes rencontrées avec le premier outil utilisé. Aussi, plus le projet avançait, plus l'équipe CPeP recueillait des pratiques et plus elle avait des détails sur ce que le site web devait permettre comme activités. À ce moment, comme décrit dans le cahier de charges, les demandes ont été plus précises pour le site web sur mesure :

1. Outil de recherche permettant un système de classement et d'étiquettes sur mesure et propre à chaque type d'intervenant;
2. Modification possible des pratiques et conservation des versions déposées;
3. Publication de nouvelles et de dossiers thématiques;
4. Sections réservées pour échanges entre petits groupes d'intervenants (pilotes);
5. Recherche de personnes selon certaines caractéristiques dans le répertoire des intervenants;
6. Modération des membres et des ressources déposées et mise en valeur de certaines ressources en fonction des besoins des intervenants, des thématiques et des moments de l'année;
7. Statistiques sur les activités réalisées par les membres;
8. Modification du contenu des pages informatives;
9. Calendrier d'événements (Communauté PeP, 2013d).

Quatre projets ont été déposés en réponse à l'appel de propositions. Les services d'une agence de communication québécoise locale ont été retenus. Puisque les délais étaient courts avant les premiers pilotes avec les intervenants, l'équipe CPeP a établi, de concert avec l'agence, un plan de développement en trois phases. Le minimum nécessaire a donc été priorisé : la planification et design de l'interface, la conception des pages de contenus et du moteur de recherche, la conception de la version mobile et la programmation

de la gestion du site. Pendant que les programmeurs de la firme continuaient la programmation, l'équipe CPeP fit des tests sur le site en ajoutant des documents, en testant la base de données, etc. (Comtois, Harvey, Picard, 2015).

Ensuite, les phases deux et trois comprenaient les fonctionnalités qui n'étaient pas vitales aux premiers tests, c'est-à-dire, les informations sur la page d'accueil, l'interactivité sur le site, les outils statistiques pour suivre l'activité des membres et la conception du canevas d'infolettre. Tel qu'expliqué dans le bilan de mi-année 2014, « le choix de faire programmer un site web sur mesure dans WordPress (logiciel open source dont nos programmeurs utilisent le code) a permis d'obtenir un site web assez complexe et adapté au projet pour les sommes investies. Les coûts prévus n'ont pas été dépassés » (Communauté PeP, 2014b, p. 7). L'évolution des TIC est une condition facilitante, « le projet n'aurait pas pu voir le jour aussi facilement il y a 10 ans ». (Comtois, Harvey, Picard, 2015, Notes pédagogiques, p.9).

4. SCÉNARIO QUI PERMET DE TESTER LA PROPOSITION DE DÉPART

Afin de tester la proposition de départ et le fonctionnement de la CPeP, l'équipe a créé douze petites communautés avec des échantillons des clientèles visées, nommées groupes pilotes. Différentes activités de capture et d'échange de pratiques leur ont été proposées afin d'avoir leurs réactions et leurs commentaires sur une période allant de trois mois à un an. C'est ainsi que plus de 209 intervenants ont participé aux groupes pilotes sur une période d'une année et plus de 140 pratiques ont été recueillies par plusieurs moyens, pour chacune des clientèles (Comtois, Harvey, Picard, 2015).

Chaque pilote avait deux grands objectifs, comme indiqué dans le document intitulé Lignes directrices pour les groupes pilotes : a) tester l'entrevue d'explicitation pour capturer les pratiques (en complétant la fiche de fait vécu avec photos ou vidéo), b) tester les modalités de partage des pratiques entre les intervenants face à face et en ligne (Communauté PeP, 2014f, p. 2). Comme vu dans la section 5.3.1, le déroulement d'un groupe pilote débutait par le recrutement des participants et la réalisation de sondages

téléphoniques auprès du groupe. Les étapes subséquentes pour un groupe pilote sont détaillées ci-après et consistent à a) trouver l'équipe de soutien au pilote, b) planifier des activités de partage (en ligne et hors-ligne), c) mettre en ligne les outils existants qui sont pertinents aux activités, d) lancer le groupe pilote par une rencontre en personne, réaliser des activités d'échange selon les réalités du terrain, et enfin, e) faire le bilan du pilote.

4.1 Trouver l'équipe de soutien au pilote

Comme mentionné dans le bilan des groupes pilotes, chaque professionnel de l'équipe CPeP était responsable des activités entourant plusieurs groupes pilotes. Pour chaque pilote dont ils étaient responsables, les membres de l'équipe CPeP ont tenté de recruter, en plus des intervenants, une équipe de soutien composée de trois personnes qui étaient déjà en contact avec les intervenants et dont le travail était en lien avec la formation continue des intervenants. Le profil recherché était le suivant : des personnes reconnues pour leur leadership dans leur milieu, crédibles auprès de leurs pairs, qui partagent les valeurs de la CPeP et qui se montrent motivées à contribuer à ce nouveau projet. Cette équipe de soutien devenait coanimatrice du pilote avec une personne-ressource de l'équipe CPeP et accompagnait le groupe afin de l'aider à se réunir, partager, trouver des pratiques et décider des thèmes des ateliers de partage (Communauté PeP, 2014d).

4.2 Planifier des activités de partage

La personne-ressource de la CPeP et l'équipe de soutien de chaque pilote prenaient d'abord connaissance des résultats de l'enquête sur les enjeux des clientèles, afin de cibler les thèmes qui préoccupaient chaque groupe pilote, comme indiqué dans les Lignes directrices pour les pilotes (Communauté PeP, 2014f). Ensuite, le Guide pour la création d'un groupe pilote précise qu'un plan de pilote devait être réalisé et comprenait a) une description des intervenants du groupe et leurs disponibilités, b) les enjeux majeurs sondés, c) une liste de contenus existants pertinents aux thèmes ciblés, d) les activités possibles

selon le temps disponible, e) l'aide nécessaire pour la mise en œuvre du pilote (Communauté PeP, 2014g).

L'équipe CPeP visait deux rencontres en personne, dont une pour lancer les activités. Entre les rencontres présentiels, l'équipe CPeP effectuait la capture de pratiques de façon individuelle auprès des intervenants par des entretiens téléphoniques. Les pratiques étaient ensuite diffusées aux intervenants du groupe pilote pour obtenir leurs commentaires. L'équipe CPeP a aussi encouragé les intervenants à déposer des pratiques en ligne de façon autonome s'ils le souhaitaient. Les activités de partage de chaque pilote étaient élaborées selon les possibilités de rencontre du groupe. L'équipe CPeP a été « particulièrement sensible aux enjeux de disponibilité des intervenants » (Comtois, Harvey et Picard, 2015, p. 8) pour planifier les pilotes, car chaque groupe avait des fenêtres de disponibilités bien précises durant l'année (les camps l'été, le milieu scolaire en octobre, novembre et de janvier à avril, les entraîneurs en fonction de leurs saisons de compétitions).

4.3 Mettre en ligne les outils existants qui sont pertinents aux activités

Il est apparu important à l'équipe CPeP de proposer des contenus de départ afin de donner le ton et de montrer des exemples de contenus que cherchait à recueillir la CPeP. L'équipe CPeP, en collaboration avec les équipes de soutien, a déposé plusieurs ressources informationnelles (répertoire d'activités et références théoriques) sur la plateforme web avant le début des pilotes (Comtois, Harvey, Picard, 2015). Comme expliqué à la première rencontre des partenaires, cela permettait la mise en valeur d'outils existants et montrait ce qui n'existait pas et qu'il était important d'aller recueillir, tant à l'équipe CPeP qu'aux équipes de soutien aux pilotes (Communauté PeP, 2013e).

4.4 Lancer le groupe pilote par une rencontre en personne, puis réaliser des activités d'échange selon les réalités du terrain

La formule qui sembla la plus prometteuse afin de susciter un engagement auprès des intervenants de chaque pilote fut tout d'abord de rendre les participants à l'aise avec le

partage en prenant le temps de faire connaissance et en discutant de la passion pour l'AP. Selon le Bilan des expériences des groupes pilotes, « dans certains cas, l'équipe CPeP a pu obtenir des informations sur les membres avant la rencontre, en questionnant l'équipe de soutien. Elle demandait des détails sur ce que les intervenants faisaient, les projets en cours et le milieu dans lequel ils évoluaient. L'équipe CPeP utilisait ces informations afin de faire des liens vers les éléments du modèle *Susciter la passion* » (Communauté PeP, 2014d, p. 2). La première rencontre de chaque pilote commençait par une présentation sur le modèle *Susciter la passion*, afin d'entamer une discussion avec les participants sur les liens entre les caractéristiques du modèle et leur intervention sur le terrain.

Le membre de l'équipe CPeP et l'équipe de soutien poursuivaient la rencontre en réalisant un exemple de recueil de pratique (entrevue d'explicitation) avec un volontaire devant le groupe, qui avait été préparé à l'avance. Les intervenants du groupe pilote étaient invités à poser des questions de précision pour obtenir plus d'information sur la pratique partagée selon leurs intérêts. À la suite de cet exercice, les intervenants se révélaient plus à l'aise de partager leurs propres expériences (Comtois, Harvey, Picard, 2015). Il y avait ensuite un moment pour que chaque participant cible une de ses pratiques et remplisse une fiche individuellement. Les intervenants partageaient ensuite leurs pratiques en groupes de deux, trois ou quatre, puis quelques volontaires pouvaient partager lors d'un retour en grand groupe selon le temps disponible.

L'équipe CPeP a privilégié le partage de faits vécus le plus souvent possible de toutes sortes de façons. L'objectif était de laisser de plus en plus d'autonomie aux intervenants au fur et à mesure que le pilote progressait en leur demandant de se filmer eux-mêmes ou de remplir seul une fiche, une fois qu'ils avaient été accompagnés, comme précisé dans les Lignes directrices pour les pilotes (Communauté PeP, 2014f). À la fin de la rencontre, le membre de l'équipe CPeP expliquait au groupe ce qui était attendu d'eux pour le pilote, leur implication et le déroulement pour les prochaines étapes, entre autres, une discussion avait lieu pour choisir les thèmes à aborder lors de la prochaine rencontre.

4.5 Faire le bilan du pilote

Le bilan des pilotes visait à faire des constats concernant les objectifs des pilotes, soit a) l'expérimentation de l'entrevue d'explicitation pour capturer les pratiques et b) les modalités de partage des pratiques entre les intervenants face à face et en ligne. En cours de réalisation de chaque pilote, chaque membre de l'équipe CPeP qui était responsable d'un groupe prenait des notes sur le déroulement et échangeait avec les autres responsables de pilotes lors de rencontres hebdomadaires. À la fin des expériences pilotes, chaque membre de l'équipe CPeP a fait un bilan individuel de chaque pilote, puis l'équipe CPeP s'est réunie pour mettre tous les bilans en commun et discuter des ajustements à apporter pour les prochaines étapes. Six grands constats sont ressortis des groupes pilotes et touchent les thèmes suivants :

1. Appréciation de l'occasion de se rencontrer;
2. Intégration aux activités professionnelles avec l'aide des leaders du milieu;
3. Difficulté à identifier une pratique, la décrire et la déposer;
4. Attentes basées sur des approches de formation traditionnelle;
5. Participation minimale aux activités en ligne de la CPeP;
6. Défis liés à la réalisation de nombreux pilotes simultanément.

4.5.1 Appréciation de l'occasion de se rencontrer

Il a été noté dans le Bilan des groupes pilotes que les participants ont demandé d'avoir d'autres occasions d'échanger face à face à la suite des pilotes, car ils étaient heureux de rencontrer des collègues de leur région, de leur localité. De plus, les participants comprenaient bien la richesse apportée par les pratiques de chacun. L'équipe CPeP a assisté à des prises de conscience de la part des intervenants qui se rencontraient :

Les retours en groupe ont motivé davantage les intervenants, ils ne se sentaient plus seuls devant une feuille de papier et pouvaient échanger sur les différentes problématiques. Ils ont pris conscience qu'avec le partage qu'ils venaient de faire, ils avaient trouvé réponse à chacune de leurs questions (Communauté PeP, 2014d).

Comme noté au bilan des groupes pilotes, ce qui a le mieux fonctionné était de respecter le ratio d'un quart du temps alloué à la présentation du projet et du modèle Susciter la passion et du trois quarts du temps consacré à l'échange : « Lors de la présentation des quatre thèmes du modèle Susciter la passion devant les groupes, les échanges étaient plus intéressants. Les intervenants étaient capables d'apporter plus de contenus » (Communauté PeP, 2014d). Les groupes entre huit et 12 personnes semblaient avoir plus de facilité à échanger et permettaient à tous ceux qui le souhaitaient de partager.

4.5.2. Intégration aux activités professionnelles avec l'aide des leaders du milieu

L'interaction face à face a été assurément la plus appréciée par les intervenants qui ont participé aux groupes pilotes, mais elle s'est butée au manque de temps pour participer à des activités de formation continue de la part de tous les intervenants. L'équipe CPeP a noté dans le rapport de l'année 1 remis à Québec en forme que les échanges face à face devaient être adaptés chaque fois pour accommoder les intervenants dans le cadre de leur travail. Si bien que la production d'un guide d'atelier de partage standard n'était pas possible. Comme indiqué dans les lignes directrices pour les groupes pilotes, le meilleur moyen pour arriver à bien préparer les ateliers de partage présentiels était de demander la collaboration des acteurs de soutien qui sont les personnes clés en mesure de mettre en place ce type d'échange dans les milieux (Communauté PeP, 2013f). Dans certains milieux, l'équipe CPeP n'a pas réussi à trouver des équipes de soutien (composées de trois personnes) dans l'environnement des intervenants pour soutenir la démarche. Cela a fait en sorte qu'il a été difficile d'identifier des moments opportuns pour tenir des rencontres et que l'équipe CPeP a dû faire plusieurs relances afin de recruter et réunir les intervenants. De plus, il y a eu très peu de participation aux rencontres organisées sans équipe de soutien et qui n'étaient pas dans le cadre d'activités normales du travail. Ces activités ont demandé beaucoup de temps à l'équipe, comme noté dans le Bilan des expériences des groupes pilotes : « Dans certains milieux, malgré un échéancier détaillé et convenu entre les parties

prenantes, seulement deux ateliers de partage purent être tenus, sur une dizaine de prévus.» (Communauté PeP, 2014d, p. 3).

4.5.3 Difficulté à identifier une pratique, la décrire et la déposer

Tout comme il avait été remarqué lors des premiers recueils de pratique, il n'était pas naturel pour les intervenants de nommer ce qu'ils faisaient comme pratique en AP au quotidien, puis de la partager. Les chercheurs collaborateurs ont relaté dans leur étude de cas que « de par leur profession, les intervenants sont davantage dans l'action; ils ont peu de temps pour y réfléchir et prendre conscience de leurs interventions » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p 15). Cependant, plusieurs d'entre eux ont été capables, après avoir vu et fait quelques exercices de partage de pratiques, de « rendre explicite des connaissances tacites. Ils ont été valorisés dans le partage, par les commentaires de leurs pairs » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 12). Comme noté dans le bilan des expériences pilotes par l'équipe CPeP, « l'atelier de partage a permis aux intervenants de saisir l'importance de collaborer, tout en leur permettant de développer leurs habiletés à écrire et à communiquer à propos de leur pratique » (Communauté PeP, 2014d, p 4). Le recueil de faits vécus sur place pendant les ateliers présentiels a permis la documentation des pratiques. Il fallait cependant qu'une personne soit désignée pour prendre des notes sur les présentations des intervenants tout au long de l'atelier et aussi pour récupérer les documents qui ont été rédigés individuellement à la fin de la rencontre. Un membre de l'équipe CPeP intégrait ensuite ces pratiques en ligne et aidait les intervenants à créer leur profil dans le site web, afin que la pratique soit identifiée à leur nom. Moins de dix participants aux pilotes (sur les 209) ont été en mesure de déposer eux-mêmes leurs pratiques à la suite d'un atelier.

4.5.4 Attentes basées sur des approches de formation traditionnelles

Au début de la grande majorité des groupes pilotes, les intervenants venaient chercher de l'information plutôt que partager leurs faits vécus. Ils n'arrivaient pas à concevoir que l'atelier présentiel n'allait pas leur enseigner quelque chose, mais bien

mettre en valeur leurs propres expériences de terrain. Même si le projet leur avait été présenté par de la documentation et une rencontre téléphonique, leurs attentes étaient de venir recevoir des informations plutôt que de contribuer aux connaissances et apprendre les uns des autres.

Au départ de l'atelier, certains participants ont trouvé difficile de ne pas être passifs à une formation, mais bien d'être des participants actifs. Certains n'avaient pas eu à réfléchir sur leur pratique depuis longtemps. J'ai dû expliquer les démarches de l'atelier et les rassurer. Après quelques minutes de travail, les intervenants étaient plus à l'aise (Communauté PeP, 2014d)

L'équipe CPeP a noté que les intervenants souhaitaient avoir accès à un répertoire d'activités physiques, d'outils et d'idées, mais sans nécessairement échanger, que ce soit en écrivant un commentaire sur le site ou en partageant un fait vécu lors d'un atelier de partage présentiel. Dans certains groupes pilotes, l'équipe CPeP a constaté un inconfort chez les intervenants à participer à l'atelier. Les intervenants étaient davantage accoutumés à des séances de formation ou des séances d'information que des séances de partage. Les membres de l'équipe CPeP se sont ajustés afin de rassurer les intervenants quant à leurs capacités de participer à ce type d'atelier, mais sans les brusquer. L'équipe CPeP voulait leur faire vivre des émotions positives liées à l'exercice : « Le travail effectué en groupe restreint a permis aux intervenants de développer une confiance les uns envers les autres, de s'ouvrir, d'échanger et de partager sur leurs réalités en lien avec l'AP. Ensuite, le retour en grand groupe se faisait beaucoup plus facilement. » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 13).

4.5.5 Participation minimale aux activités en ligne de la communauté PeP

« Fort motivés à partager et démontrant un vif intérêt envers la CPeP lors des ateliers présentiels, les intervenants ont eu de la difficulté à actualiser ce partage sur la plateforme web par eux-mêmes » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 13). Certains intervenants avaient des réticences à utiliser la plateforme web pour partager. Certains ne possédaient pas les compétences pour utiliser cette technologie, n'avaient pas de compte

de courriel, ne consultaient pas internet fréquemment et n'avaient pas accès à des ordinateurs sur les lieux de leur travail.

Certains indicateurs de départ, comme le sentiment de sécurité à créer pour que les membres se sentent en confiance de partager et la possibilité d'obtenir des données sur l'utilisation du site, ont poussé l'équipe CPeP à choisir un accès gratuit avec connexion. Cependant, tout au long des tests préliminaires et lors des groupes pilotes, la création d'un compte était dans presque tous les cas un exercice fastidieux, ou encore les membres ne se créaient tout simplement pas de compte et ne consultaient pas le site.

Comme indiqué au Bilan des groupes pilotes, peu d'intervenants sont parvenus à partager une de leur pratique sur le site sans l'aide d'un membre de l'équipe CPeP. Par exemple, dans certains milieux où les intervenants étaient motivés et prêts à partager, l'équipe CPeP a offert un accompagnement individuel plus soutenu à chaque intervenant entre les ateliers de partage. De cette façon, un plus grand nombre d'activités furent recueillies lors de ce pilote. Les pratiques furent recueillies, retranscrites, validées et déposées sur la plateforme web par l'équipe CPeP (Communauté PeP, 2014d). Le fait d'accompagner les intervenants à créer leur fiche d'activité de façon soutenue fut une condition gagnante vécu dans les pilotes : « En prenant le temps une première fois de discuter de la fiche avec eux pour la préciser et la bonifier, les intervenants se sentaient plus à l'aise de parler de leur pratique et de la partager. Par la même occasion, le fait de les accompagner à travers cette première fiche permit à l'équipe CPeP de développer une fine compréhension de leur réalité respective et des enjeux d'utilisation de la plateforme web » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 15).

4.5.6 Réalisation de nombreux pilotes simultanément

L'équipe CPeP a lancé 12 groupes pilotes en même temps, et les membres de l'équipe ont énoncé lors des rencontres de bilan que cela ne leur a pas laissé de temps pour ajuster le tir selon un apprentissage fait dans un pilote pour en faire profiter un autre pilote. Trois professionnels de recherche de l'équipe CPeP étaient responsables de pilotes, et il a été difficile de recruter ces personnes, de les former à mener des pilotes dans une courte

période et d'assurer une certaine uniformité dans les activités des pilotes. L'équipe se rencontrait hebdomadairement afin d'échanger sur les expériences pilotes et réfléchir à des solutions sur les problèmes rencontrés, entre autres, sur le recrutement, le niveau d'accompagnement à offrir aux intervenants, la difficulté à rassembler les participants dans une plage horaire, le contenu à rendre disponible sur le site pour les pilotes et les difficultés vécues par les intervenants sur le site web.

5. RÔLES CLÉS QUI PERMETTENT DE PILOTER LA CDPI

Plusieurs informations relatives aux rôles de l'équipe CPeP sont disséminées tout au long des résultats. Ce que l'on peut noter est que les rôles n'étaient pas formalisés au début du projet, et qu'ils se sont bâtis au fur et à mesure que le projet grandissait, que les membres de l'équipe ont été embauchés et les organisations partenaires recrutées. Il est possible de résumer les mandats des différentes personnes ainsi.

La directrice de projet :

- a) Gère le projet dans son ensemble (ressources humaines et financières, échéanciers, avoir une vue d'ensemble, anticiper les embûches, former l'équipe);
- b) Recrute les partenaires et crée une relation solide avec eux (présenter le projet, animer les rencontres du comité de pilotage, discuter des arrimages);
- c) Rend des comptes à l'organisme subventionnaire;
- d) Coordonne le travail des consultants (chercheurs pour l'enquête téléphonique, expert en technologies, firme pour le site web, autres personnes-ressources);
- e) S'assure du respect de l'éthique de la recherche;
- f) Documente chacune des étapes réalisées.

Les professionnels de l'équipe CPeP responsables de l'animation des groupes pilotes :

- a) Recherchent les informations pour effectuer le diagnostic de départ et analysent les contenus des formations afin de proposer une CdPI qui allait être un complément aux outils existants;

- b) Listent les interrogations sur les besoins des intervenants nécessaires à la mise en place de la CdPI;
- c) Recrutent les intervenants;
- d) Analysent les résultats des sondages pour proposer des activités pertinentes;
- e) Testent les modalités de capture et de diffusion de pratiques (recueil, soutien aux participants, dépôt en ligne, test du site web);
- f) Mènent les activités des groupes pilotes (animer les activités présentiels, présenter le modèle Susciter la passion, créer sentiment de confiance, faire des bilans);
- g) Organisent la formation des ambassadeurs et le recueil de pratiques qui en a découlé.

Puisque l'équipe CPeP était composée de plusieurs personnes, les ressources ont pu s'entraider dans leurs mandats et se sont complétées selon leurs forces et leurs connaissances spécifiques des différentes clientèles.

Deux rôles clés sont aussi venus soutenir le travail d'animation de l'équipe CPeP : le réalisateur-vidéaste et les équipes de soutien aux pilotes. Le réalisateur-vidéaste contribuait à la captation des pratiques par vidéo ainsi qu'au montage. Il a mis sur pied les modalités de recueil par vidéo en fonction de l'entrevue de recueil de pratiques et apporté son expertise dans les diverses étapes des pilotes. Les équipes de soutien aux pilotes étaient responsables de faire le lien entre l'équipe CPeP et le groupe pilote en facilitant l'organisation de rencontres dans le cadre des activités professionnelles du groupe, en partageant des informations sur la réalité des groupes et en coanimant les activités d'échange d'un groupe pilote.

Le chercheur principal, les responsables de projet chez Québec en forme et les représentants des organismes partenaires ont été des conseillers au projet, apportant leur expertise en formation, leur connaissance des réseaux d'intervenants et en donnant leur rétroaction sur les propositions d'actions de l'équipe CPeP.

Les principaux résultats présentés ici touchent le diagnostic de l'environnement de la CdPI, dont celui des organisations partenaires et des intervenants membres de la communauté. Ces informations ont servi à établir le fonctionnement de la CPeP qui allait

permettre de recueillir, partager et diffuser des pratiques tant en présentiel qu'en ligne. L'expérimentation réalisée s'est achevée par la réalisation de 12 groupes pilotes. Parmi les apprentissages issus de ces pilotes, on retrouve l'importance d'intégrer la CdPI aux activités professionnelles des membres et d'accompagner les intervenants à définir et décrire leurs pratiques. Les rencontres ont été appréciées par les participants aux groupes pilotes et ont permis l'échange et le recueil de pratiques, alors que les activités en ligne ont été plus difficiles à réaliser. Enfin, le fait que les intervenants aient des attentes basées sur des approches de formation traditionnelles ont demandé à l'équipe CPeP de s'ajuster pour assurer des prises de conscience chez les intervenants quant à la valeur de leurs expériences et créer un sentiment de sécurité lors du partage des pratiques.

SIXIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Plusieurs réflexions ont déjà été amorcées lors de la présentation des résultats en lien avec la mise en place de la CPeP, principalement avec le bilan des expériences pilotes. Quelques enjeux nécessitent une réflexion plus approfondie par rapport aux idées amenées par la revue de littérature au deuxième chapitre et le Guide de mise en place de communautés de pratique présenté au troisième chapitre. D’abord, la discussion reviendra sur la pertinence de la thématique au cœur de la CPeP, l’importance d’une vision partagée entre les organisations et les éléments de collaboration essentiels à mettre en place avec les partenaires. On développera la notion de promotion du partage de connaissances comme étape préalable à une culture de formation favorable à l’implantation d’une CdPI. Enfin, on abordera les apprentissages en lien avec la planification des activités d’une CdPI et le soutien à offrir aux membres. La discussion se conclura avec une réflexion sur la détermination des rôles dans un projet de CdPI interorganisationnelle.

1. PERTINENCE DE LA THÉMATIQUE

Le choix de la thématique de la qualité de l’intervention a été un des éléments les plus significatifs pour la création de la CPeP. Ce thème s’est révélé être le domaine d’expertise de la communauté (Wenger, 2011), puisque les intervenants qui ont évolué dans la CPeP s’engagent dans leur travail sur ce thème et veulent en apprendre davantage. Ils ont de l’expérience et des connaissances sur le sujet et peuvent ainsi apprendre les uns des autres. Cela n’est pas étranger au fait que ce domaine d’expertise ait été identifié, bien avant le début de la CPeP, comme une préoccupation importante sur laquelle agir par plus d’une vingtaine d’organisations au Québec dans le cadre des travaux de la TMVPA. Ces travaux avaient permis aux organisations de réfléchir ensemble aux caractéristiques d’une intervention de qualité et de se rallier à ce thème, développant ainsi une vision partagée, comme décrite par Létourneau et al. (2010). Dans l’analyse du contexte et les différents

dialogues entourant la CPeP, il a été clair que la qualité de l'intervention est un thème déjà présent dans les formations en cours, mais sur lequel toutes les personnes impliquées voulaient travailler davantage. La publication en 2017 de la *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir* est aussi venu soutenir l'importance d'une intervention de qualité en nommant la qualité de l'expérience comme l'un des quatre enjeux prioritaires sur lesquels agir. On y définit la qualité de l'expérience, comme le fait de « vivre des expériences diversifiées, ludiques, agréables, valorisantes et sécuritaires adaptées à ses goûts, ses besoins, à ses aspirations et à sa condition physique ». La politique souligne que le personnel d'encadrement de ces activités, s'il est adéquatement formé, permet d'enrichir ces expériences et encourage la persévérance (Gouvernement du Québec, 2017).

L'utilisation récurrente de thèmes en lien avec la qualité de l'intervention dans les activités a aussi été une façon pour l'équipe CPeP de toujours se recentrer sur ses objectifs. Un endroit où l'équipe de la CPeP aurait pu montrer le lien entre la thématique et les activités est lors de la diffusion des pratiques. Les pratiques étaient capturées et transcrites, puis déposées sur le site et envoyées aux intervenants, mais les caractéristiques d'une intervention de qualité n'étaient pas explicitement soulignées dans les pratiques, bien qu'elles étaient bien présentes.

2. VISION PARTAGÉE ENTRE LES ORGANISATIONS

Bien que toutes les organisations partenaires de la CPeP s'étaient ralliées à l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'intervention, chaque organisation avait des attentes différentes par rapport aux moyens à mettre en place pour y arriver. Une des façons de concilier les objectifs des organisations et ceux de la CPeP a été de rédiger des lettres d'ententes qui clarifiaient le rôle de chacun pour l'année. Mais cela a eu des résultats mitigés. Cela a suscité des discussions riches qui ont permis de valider la compréhension des partenaires et l'engagement qu'ils étaient prêts à faire. Certains partenaires ont honoré les engagements des lettres et même plus, alors que d'autres n'ont presque pas réalisé les actions auxquelles ils s'étaient engagés. Toutefois, le fait de se réunir périodiquement pour discuter des possibilités de collaboration a aidé à ce que les organisations apprennent à se

connaître et en sachent plus sur les actions de formation en cours de chacun. Il y a aussi eu consensus sur les activités à proposer dans la CPeP entre toutes les organisations, ce qui est un élément de succès identifié par le CEFRIO (2005).

La littérature offre quelques pistes pour aller un peu plus loin par rapport à la situation vécue dans la CPeP en regard des objectifs des différentes organisations et leur reflet dans les activités d'une CdPI. D'abord, le fait que toutes les organisations participantes aient des attentes similaires est un facteur de succès (Janke et al., 2012). La précision des attentes par un dialogue plus soutenu aurait pu bénéficier la CPeP. Selon Létourneau et al. (2010), il peut être intéressant de se doter d'une gouvernance partagée ou encore d'une gouvernance en rotation afin de garder le cap sur les objectifs identifiés et ainsi équilibrer les différentes influences sur la CdPI. Sans oublier que cela renforce un des éléments structurant des CdPI qui est de veiller à ce que les activités de la communauté restent en ligne avec celles des organisations (Dupouet et Parlatier 2011; Létourneau et al., 2010; Prost et Borzillo, 2008; Wenger et Snyder, 2000).

3. COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES

Le choix des organisations partenaires (et de leurs intervenants) invitées à joindre la CPeP a été fait par l'équipe CPeP, de façon logique parmi les organisations qui adhéraient au modèle *Susciter la passion*, puis par une analyse des activités des formations existantes et des possibilités d'arrimage avec la CPeP. Cependant, les organisations invitées, bien que très intéressées par le projet, ont eu de la difficulté à comprendre à quoi consistait le projet de la CPeP et à identifier concrètement comment la CPeP pouvait agir en complémentarité avec leurs activités de formation existantes. Cela amène quelques constats sur la façon d'approcher les organisations partenaires, tels que a) la façon de présenter le projet de CdPI, b) la validation de l'importance accordée à la formation continue des intervenants par chaque organisation, c) le dialogue avec les partenaires pour trouver les complémentarités potentielles d'une CdPI interorganisationnelle.

3.1 Bien présenter son projet de CdPI

Les résultats révèlent que la présentation du projet CPeP soulevait plusieurs interrogations chez les partenaires. L'information manquante touchait surtout les bénéfices tangibles que les organisations pouvaient gagner à court, moyen et long terme. L'équipe CPeP présentait plutôt les bénéfices de la qualité de l'intervention pour les enfants en général, ce qui parle peu aux gestionnaires d'organismes lorsque vient le temps de prendre des décisions d'affaires. Comme souligné dans la littérature, les organisations ont besoin de lier la CdPI à leur stratégie organisationnelle (Harvey, 2010) et d'obtenir une valeur réelle pour leurs membres de participer à une telle initiative (CEFRIO, 2005).

Les futurs partenaires avaient aussi besoin de temps et d'informations concrètes pour se familiariser avec le concept d'une communauté de pratique et l'approche de formation qu'elle sous-tend. La CPeP est un projet de formation interorganisationnelle qui utilise l'approche ascendante en misant sur l'apprentissage par les pairs. Les organisations visées pour se rassembler utilisent plutôt une approche de formation descendante dans un contexte organisationnel en silo. Au niveau du contenu, la CPeP arrive dans un contexte de formation où c'est habituellement un expert ou un formateur qui dispense la formation aux intervenants de terrain, souvent selon les principes et les contenus d'un programme national. Cette approche permet de soutenir les intervenants de terrain à mettre en action un programme dans leurs activités quotidiennes. Ainsi, plusieurs dirigeants d'organisation ont eu de la difficulté à voir comment une CdPI pouvait être intégrée aux activités de formation en cours (Yamlin et Igel, 2012).

La modération des contenus a été au cœur de plusieurs discussions. Par exemple, le fait de rendre disponible des pratiques issues du terrain qui n'ont pas été vérifiées ou corrigées a été questionné par les partenaires. Cela faisait en sorte que certaines pratiques de leurs intervenants auraient pu être décrites et diffusées sans qu'elles ne cadrent avec les programmes en vigueur. L'enjeu ici est d'assurer une qualité des contenus qui se retrouvent disponibles aux intervenants, sans enlever la « saveur » du terrain. Il faut savoir que plusieurs formes de contrôle peuvent être choisies pour le recueil de pratiques et la diffusion dans les CdPI. Ce qui a semblé satisfaire les partenaires de la CPeP est la

combinaison du recueil de pratiques fait par une entrevue d'explicitation et mise en forme par un professionnel de l'équipe CPeP et d'une nétiquette pour assurer le respect de la qualité de l'intervention dans les contenus diffusés. Les droits d'auteurs Créative Commons ont aussi permis que toutes les organisations se sentent à l'aise de partager leurs contenus. Cela rejoint la littérature sur les chartes de communautés qui recommandent de préciser ces aspects avec les membres fondateurs (CEFRIO, 2005).

De plus, l'enjeu de pérennité a été identifié dès le départ, puisque les partenaires se questionnaient sur la possibilité pour le projet de disposer de ressources pour continuer plusieurs années avant d'y investir du temps et des ressources. L'analyse FFOM réalisée par l'équipe CPeP avait aussi fait ressortir cette faiblesse. Une façon de gérer cet aspect incertain dès le départ aurait été d'étaler le financement dans le temps et de discuter de l'ordre de grandeur des investissements futurs qui pourraient être requis des partenaires. L'implantation d'une CdPI interorganisationnelle demande plusieurs années, c'est « un marathon plutôt qu'un sprint » (Comtois, Harvey, Picard, 2015, p. 1) et la structure financière doit en tenir compte.

3.2 Valider l'importance accordée à la formation continue par les organisations

Pour aller un peu plus loin et bâtir une collaboration solide avec les partenaires, il aurait été intéressant d'avoir une discussion sur les priorités et enjeux actuels en lien avec le développement professionnel des intervenants de chaque partenaire. Cela aurait permis d'avoir une idée plus claire des ressources disponibles pour créer un environnement favorable à l'implantation d'une CdPI. Cette capacité à créer un environnement favorable dépend énormément des autres sphères d'activités de chaque organisation, avec lesquelles la formation partage l'attribution des ressources humaines et financières. La priorité que l'organisation donne au développement de ses intervenants vient grandement influencer les initiatives de formation qu'il est possible de mettre en place et de soutenir.

Il faut garder en tête que chaque organisation a des ressources humaines et financières limitées et que chacune d'entre elle décide des ressources qui seront dédiées à la formation des intervenants. Parmi les initiatives de formation, il faut tenir en compte

qu'il y a les programmes de formation existants qui utilisent une bonne partie des ressources de formation. Il est alors à propos de se demander, quelles ressources reste-t-il pour créer une CdPI? Quelle sera l'importance accordée à cette initiative de formation par les pairs dans le plan global de l'organisation? Est-ce que les personnes qui sont responsables de la formation pourront avoir du temps pour la nourrir? Est-ce que cela fera partie de leurs priorités?

3.3 Dialoguer avec les partenaires pour trouver les complémentarités

Pour éviter les craintes qu'une CdPI interorganisationnelle vienne remplacer des activités déjà en place dans les organisations, il conviendrait de dialoguer d'abord avec les organisations afin qu'elles exercent un leadership pour identifier comment une CdPI peut soutenir leurs activités existantes et agir en complémentarité. Plutôt que de procéder à une analyse des activités des organisations, il serait intéressant de leur demander plus concrètement comment le partage de pratiques de terrain pourrait optimiser les retombées de leurs formations en place. Que ce soit par du soutien pour documenter des pratiques, l'animation d'ateliers de partage de pratiques dans certaines portions d'activités de formation plus traditionnelles ou encore par l'optimisation de petites communautés de pratiques déjà en activité. Les ressources humaines et l'expertise développée dans le projet CPeP auraient pu être disponibles pour aider à cette intégration. En effet, les organisations ont affirmé qu'elles faisaient déjà de l'échange de pratiques dans leurs rencontres présentiels, mais qu'elles n'avaient pas mis en place de structure pour capturer ces pratiques ou soutenir les intervenants à les mettre par écrit ou par vidéo pour les rendre disponibles à la suite de la rencontre. L'équipe de la CPeP a précisément développé cette expertise durant la phase de mise en place et aurait pu la rendre disponible.

Le partage interorganisationnel sur un site web externe est une étape difficile à franchir, car chaque organisation expose les réalisations de ses intervenants aux autres organisations, en exerçant un contrôle limité sur les contenus. Possiblement que de petites communautés fermées par organisation ou par groupe de formation auraient contribué à créer un sentiment de confiance et motivé les organisations à partager davantage (Deglau

et O'Sullivan, 2006). Cela leur aurait permis d'avoir accès à un outil technologique commun et gratuit (et du soutien), mais sans devoir tout partager tout de suite, avant d'avoir vécu une période d'adaptation à la formation par les communautés de pratique. La même chose aurait pu être offerte pour de l'expertise de tournage vidéo, afin d'augmenter la qualité de leurs formations existantes et l'inclusion de contenus provenant du terrain.

Ce dialogue avec les représentants des organisations partenaires aurait permis à ceux-ci de participer activement à l'élaboration du projet CPeP, par exemple en exerçant un leadership partagé (Létourneau et al., 2010), plutôt que de se faire présenter un projet externe de CdPI interorganisationnelle sur lequel amener de la rétroaction. Cela aurait permis de valider les attentes des organisations et de trouver un terrain commun à ce propos (Janke et al, 2012). Ce que l'on peut aussi retenir est qu'il aurait été gagnant de discuter des ressources nécessaires de part et d'autre pour mettre en œuvre ces activités complémentaires (CEFRIIO, 2005). Dans ce cas, la CPeP se serait positionnée comme un catalyseur pour les besoins des organisations en produisant et fournissant des ressources dont ils ont besoin pour la formation de leurs intervenants, et non comme un nouveau projet qui vient entrer dans la compétition.

4. PROMOTION DU PARTAGE DE CONNAISSANCES POUR INFLUENCER LA CULTURE DE FORMATION

Le rassemblement de plusieurs organisations dans une CdPI met en lumière qu'il existe autant de cultures organisationnelles que d'organisations partenaires. Ces regroupements deviennent alors très complexes et demandent des changements de culture de part et d'autre qui ont besoin généralement de beaucoup de temps pour se produire (Létourneau et al., 2010). Dans ces situations, on peut se demander par où commencer pour que les organisations se mettent à collaborer. Selon ce qu'avancent O'Dell et Hubert (2011) dans leur article *The new edge in knowledge: How knowledge management is changing the way we do business*, un changement de culture est plus souvent une conséquence du partage de connaissances que son antécédent. La première étape pour transformer une culture serait donc de promouvoir le partage de connaissances. Les auteures recommandent trois

façons d'influencer la norme établie et les comportements des employés au regard du partage de connaissances : a) montrer l'exemple, b) positionner le partage comme une valeur désirée à l'aide de communication formelle et d'actions de reconnaissance, c) permettre la créativité et l'échange dans une ambiance informelle.

4.1 Montrer l'exemple

Montrer l'exemple réfère à l'implication des leaders de l'organisation dans la CdPI, ce qui vient réitérer l'importance d'un soutien fort de la part des supérieurs hiérarchiques afin d'aligner les activités de la CdPI avec les objectifs de l'organisation tout en encourageant et facilitant le partage de connaissances le plus souvent possible. Donner l'exemple se fait aussi en allouant les ressources adéquates aux employés afin qu'ils participent à la CdPI, tout en travaillant à éliminer les barrières au partage qui existent dans chaque organisation (O'Dell et Hubert, 2011).

4.2 Positionner intensément le partage par des actions de communication persuasives

La communication devrait refléter que la CdPI est une action intégrée à l'organisation, et non une initiative à part qui demandera des efforts et du temps aux employés. Comme vécu dans la CPeP, il est difficile d'expliquer le concept d'une CdPI aux personnes qui ne sont pas familières avec cette approche, alors des communications fréquentes peuvent permettre aux employés de comprendre le projet, puis éventuellement les convaincre d'y participer. Les actions de communication devraient aussi souligner les initiatives de partage et leur valeur pour l'organisation et un programme de reconnaissance des participants devrait venir les compléter (O'Dell et Hubert, 2011).

4.3 Faire place à la créativité et à une ambiance informelle

Pour ajouter un élément créatif à la démarche, O'Dell et Hubert (2011) proposent de faire une place à l'innovation, la créativité et l'expérimentation dans les activités quotidiennes de la CdPI. Cela peut être par exemple le fait de présenter une activité sous forme de jeu, de permettre aux participants d'approfondir leurs relations entre eux dans une ambiance détendue ou relative à un sujet qui les passionne ou encore encourager les participants à expérimenter de nouvelles façons de faire. La CdPI devrait « donner une bouffée d'air aux employés dans le quotidien stressant » (O'Dell et Hubert, 2011, p. 24).

Ces trois actions de promotion du partage de connaissances auraient certainement soutenu l'implantation de la CPeP en donnant des pistes d'action concrètes aux représentants des organisations pour commencer leur collaboration avec la CPeP. Pour montrer l'exemple, les organisations partenaires auraient pu voir comment aligner les activités de la CPeP avec leurs objectifs, allouer des ressources pour que leurs employés participent (temps), ou encore identifier les principales barrières à la participation dans leur organisation. Pour ce qui est de la communication, l'équipe CPeP a pu voir que les organisations avaient d'excellents canaux de communication avec les intervenants et les ont utilisés pour recruter des intervenants pour les pilotes avec brio. Il aurait été intéressant de leur proposer un axe de communication qui promeut le partage de connaissances et souligne les activités de partage en cours et leur valeur pour l'organisation.

Enfin, on a pu remarquer que les rencontres présentiels qui se sont déroulées en petits groupes dans une ambiance de respect ont permis d'approfondir les relations entre les intervenants. Les participants aux rencontres présentiels des groupes pilotes ont demandé d'avoir d'autres occasions d'échanger face à face, car ils étaient heureux de rencontrer des intervenants qui font la même chose qu'eux dans leur région, leur école, leur localité. Ils ont noté que ces rencontres présentiels leur ont permis de prendre conscience de la richesse des expériences de chacun et du pouvoir de se rassembler pour échanger. On peut voir que ces rencontres permettent le développement de la confiance entre les participants (Culver, Trudel et Werthner, 2009; Deglau et O'Sullivan, 2006; Goodyear,

Casey et Kirk, 2014; Macphail, Patton et Parker, 2004) et ont permis de montrer la valeur de s'engager avec d'autres membres (Deglau et O'Sullivan, 2006).

5. PLANIFICATION DES ACTIVITÉS DE LA CDPI

Comme on a pu le voir dans les résultats, quelques grands principes sur les activités d'échange qui fonctionnent bien ont été tirés des projets pilotes, mais chaque fois, il faut adapter le format, le contenu, la durée et le lieu en fonction de la réalité des organisations et le soutien disponible. Les trois thèmes suivants ont permis de riches apprentissages lors de la mise en place de la CPeP et seront discutés plus en détail :

1. L'intégration des activités de la CdPI dans les activités professionnelles des intervenants avec les leaders du milieu;
2. La planification des activités de départ et les modalités pour les tester;
3. Le choix et l'élaboration des outils technologiques.

5.1 Intégrer les activités de la CdPI dans les activités professionnelles des intervenants avec l'aide des leaders du milieu

La légitimation de la participation aux activités d'une CdPI par l'organisation est un facteur clé identifié dans plusieurs recherches (CEFRIO, 2005; Harvey, 2010; Létourneau, 2010), et elle est aussi apparue primordiale dans les constats tirés des résultats du présent mémoire. Il a été observé que les activités qui ont suscité le plus de participation étaient celles qui faisaient partie de la journée « normale » de travail des intervenants et qui étaient sous le leadership des responsables de la formation continue (équipes de soutien aux pilotes) directement dans les organisations. Par exemple, le fait que du personnel en poste dans les organisations accepte d'intégrer des échanges de pratiques dans les événements ou rencontres existantes (rencontres mensuelles, congrès annuel, journées de formation) a été fructueux.

En plus du temps libéré pour participer aux activités présentiels d'une CDPI, il faut prendre en compte que les membres ont besoin de temps pour accomplir des tâches y étant reliées : temps pour échanger avec des collègues, pour faire circuler une de ses pratiques ou une information, pour se préparer aux activités à venir, pour réfléchir aux modifications à apporter à sa pratique. C'est une des raisons pour lesquelles le temps disponible est un facteur personnel qui encourage la participation aux CdPI (CEFRIIO, 2005; Harvey, 2010; Létourneau et al, 2010). Ce qui a été observé dans la CPeP est que le manque de temps s'avère le premier obstacle à la participation, même si les membres croient beaucoup aux bienfaits de participer à une telle initiative et démontrent un haut degré de motivation à contribuer aux activités proposées.

Une des priorités des organisations qui mettent en place des CDPI devrait être d'évaluer le temps nécessaire pour participer à l'ensemble de la démarche de la CDPI pour les différents employés. Elles feraient ainsi un premier pas vers la création d'un environnement favorable à l'implantation de la CdPI, où la pression exercée par le temps n'empêche pas les employés d'entreprendre une réelle démarche d'échange de pratiques. Il existe plusieurs façons d'y parvenir, comme il a été démontré dans la revue de littérature et dans l'expérience de la CPeP :

1. Vérifier fréquemment que les employés ont le temps de participer (lorsque les priorités de l'organisation changent, que de nouveaux mandats s'ajoutent);
2. Se tenir au courant des activités et chiffrer les bénéfices pour les participants et l'organisation en lien avec les objectifs poursuivis par la CdPI (visibilité, réduction de coûts, accès à des ressources de formation, valorisation du travail des employés, accès aux actions réalisées pour solutionner les problèmes sur le terrain);
3. Tenir compte de la disponibilité des intervenants en fonction de l'intensité de leurs activités professionnelles dans l'année.

5.2 Planifier les activités de départ et les modalités pour les tester

Les recherches antérieures s'entendent sur le fait qu'il est primordial de sonder les intérêts des participants avant de lancer les activités d'une CdPI (CEFRIIO, 2005; Lee-

Kelley, Turner et Ward, 2014). Cela a aussi été très pertinent pour la CPeP et devrait être un incontournable pour toute nouvelle démarche de création d'une CdPI. Et même si les activités élaborées sont basées sur les intérêts des membres, il est crucial d'effectuer des tests sur certains aspects d'une CdPI en cours de démarrage. Il faut garder en tête de choisir les façons de tester les plus efficaces, mais peu énergivores. Par exemple, on peut tester dans un premier temps la présentation du projet, le recueil de pratiques, les outils technologiques, les méthodes de communication et les règles de fonctionnement, que ce soit avec les partenaires ou avec des intervenants de façon individuelle. Ensuite, selon les résultats obtenus, on peut organiser des groupes pilotes qui rassemblent plus de participants dans des rencontres présentiels.

Si l'on souhaite faire des tests dans plusieurs milieux avec des groupes pilotes comme cela a été le cas pour la CPeP, il vaut mieux organiser les pilotes un à la suite de l'autre ou seulement quelques-uns à la fois pour faciliter le transfert des apprentissages durant la période de démarrage. Les 12 pilotes de la CPeP ont été lancés simultanément et coordonnés par des personnes différentes ce qui a considérablement diminué le transfert possible d'un groupe à l'autre et les possibilités d'apporter des changements en cours de route.

Le plus important est de faire expérimenter le partage de pratiques à des personnes, soit en recueillant des pratiques individuellement, deux par deux, en petit groupe ou en grand groupe, afin de voir les mécanismes qui fonctionnent le mieux et aussi sensibiliser les intervenants aux bénéfices du partage. Comme mentionné précédemment, le fait d'expérimenter le partage de connaissances est un antécédent pour changer la culture de formation (O'Dell et Hubert, 2011). En faisant expérimenter le partage, on peut recueillir des pratiques directement en lien avec les intérêts des membres et les rendre disponibles au fur et à mesure. Cela signifie qu'il n'est pas nécessaire d'accumuler un grand nombre de pratiques et de références sur le thème que l'on souhaite aborder avec un groupe avant le début des activités. La coconstruction et la sensibilisation au partage de connaissances sont les activités de départ les plus importantes, alors il faut tolérer comme équipe de gestion de présenter un outil en ligne peu garni au début, ce qui est à l'opposé des approches traditionnelles de formation, où l'on fournit plusieurs outils aux participants.

5.3 Choisir et élaborer les outils technologiques

Un des aspects les plus ardues à tester dans la CPeP a été les outils technologiques. Puisqu'il n'existe pas de solution parfaite et que chaque CdPI est unique, on peut évaluer s'il est plus approprié de choisir des technologies faciles d'accès et connues, ou bien d'aller vers un outil qui est externe aux organisations (neutre) et qui répond aux besoins des membres (Létourneau et al., 2010). Pour se guider, on peut se concentrer sur les objectifs que les technologies devraient poursuivre dans une CdPI, soit soutenir les interactions, la publication et les liens entre les membres (CEFRIIO, 2005). L'équipe CPeP a utilisé la liste de questions proposée par le CEFRIIO (2005) pour définir les caractéristiques nécessaires pour l'outil informatique, ce qui lui a permis de bien identifier les besoins.

Le piège dans lequel l'équipe CPeP est tombée est que plusieurs demandes supplémentaires ont été intégrées au cahier de charges pour la production du site web, plutôt que de se concentrer seulement sur quelques fonctionnalités nécessaires à la capture, au dépôt et à la diffusion de pratiques pour les tests préliminaires et le début des groupes pilotes. Il aurait été plus efficace de faire programmer seulement les fonctionnalités qui encouragent les activités de départ de la CdPI et donnent le goût aux intervenants de participer. La programmation générale du site entier aurait pu être réalisée dans un deuxième temps, une fois les pilotes terminés. Par exemple, on aurait pu attendre la fin des pilotes pour faire programmer la plupart des fonctionnalités interactives. Cela aurait réduit les délais pour avoir une première version du site à utiliser avec nos groupes pilotes et aurait permis de tester réellement le site en ayant la rétroaction des utilisateurs avant d'aller plus loin. Plusieurs itérations ont été nécessaires, mais cela est un processus normal dans la création d'une CdPI (CEFRIIO, 2005).

Puisque la CPeP s'est déployée sur un site web sécurisé et conçu sur mesure, l'équipe CPeP a choisi de demander aux intervenants de se créer un compte à l'aide de leur adresse de courriel. Cela comportait plusieurs avantages pour la gestion de la CPeP et permettait d'obtenir énormément d'information sur qui s'intéresse à quoi et qui fait quoi dans la CPeP. Cependant, l'obligation de se créer un compte pour accéder au contenu a été une barrière importante pour les intervenants, dont plusieurs ne se sont pas rendus à la fin

de cette étape et n'ont ainsi pu consulter le site. On le voit aussi par la participation minimale aux activités en ligne de la CPeP par rapport aux activités présentiels. Il apparaît important pour les CdPI de peser le pour et le contre lorsque vient le temps de demander aux membres de réaliser des activités en ligne. Les données recensées par l'équipe de la CPeP ne permettent pas de faire une analyse complète du phénomène, mais des investigations plus poussées sur l'accès aux outils en ligne seraient bénéfiques.

6. SOUTIEN AUX MEMBRES POUR LE TRAVAIL COLLABORATIF

En plus des facteurs habituels qui suscitent la participation des membres, comme le temps, les activités motivantes en lien avec leurs besoins et une accessibilité aux outils technologiques, le soutien aux intervenants est apparu majeur pour assurer leur participation à la CPeP. Dans le cas des intervenants en AP au Québec qui ont collaboré, leurs attentes préalables étaient plutôt de venir chercher de l'information et d'avoir accès à un expert qui leur enseigne des notions. Ces attentes sont probablement forgées par les expériences de formation précédentes des intervenants. C'est un changement majeur que d'inviter des intervenants à prendre part à une démarche de formation fondée sur l'expérience des participants et l'apprentissage par les pairs. Pour opérer cette transition, les intervenants ont eu besoin a) de se sentir en confiance avec tous les acteurs de la CPeP avant de partager, b) d'obtenir un accompagnement pour identifier et décrire leurs pratiques.

6.1 Créer un sentiment de confiance entre tous les acteurs d'une CdPI

Les multiples contacts de l'équipe CPeP avec les intervenants ont révélé qu'il est important de créer un lien avec chaque membre, pour qu'il se sente en confiance. Plus précisément, l'équipe CPeP a remarqué que la confiance pouvait être établie par des prises de contact individuelles par téléphone ou en personne. Dans tous les cas, ces contacts débutaient par une explication sommaire du projet et une prise d'information sur la réalité de l'intervenant et son milieu. Ensuite, la personne de l'équipe CPeP expliquait les

modalités entourant le contenu partagé (qui pourra voir la pratique, quels sont les droits d'auteurs, où sera-t-elle disponible). La zone d'apprentissage, telle que décrite par Probst et Borzillo (2008), était clairement établie alors qu'on expliquait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise pratique, que l'intervenant n'allait pas être jugé selon des critères préétablis par les gestionnaires de la CdPI. C'est l'intervenant lui-même qui était juge de la pratique qu'il souhaite partager aux autres pour les inspirer. On demandait alors à l'intervenant s'il était toujours intéressé à poursuivre la conversation afin d'identifier une de ses pratiques et faire une entrevue pour la décrire.

Lors de l'animation de rencontres présentiels de partage, la même présentation était réalisée que celle décrite lors des contacts individuels, puis on proposait aux intervenants d'échanger deux par deux et en petits groupes sur leurs pratiques. Des volontaires étaient ensuite invités à partager certains éléments au grand groupe. Dans les deux cas, le recueil de pratique et l'échange doivent prendre une plus grande proportion du temps que le reste des informations. C'est un combat constant à faire pour être le gardien du partage et éviter de revenir à de vieux réflexes qui mènent à donner de l'information plutôt qu'à faire émerger les pratiques des membres.

Ce besoin de créer un lien de confiance dans la communauté est étroitement lié à une des trois composantes d'une communauté de pratique, soit l'aspect communautaire. Selon la définition d'Étienne Wenger (2005), l'aspect communautaire d'une CdPI consiste à des activités de groupe, des discussions entre les membres, de l'entraide entre les membres et de l'échange d'information. Avant tout, le partage de connaissances et l'apprentissage sont des activités sociales (O'Dell et Hubert, 2011). Un site web en lui-même n'est pas une CdPI, ni même les intervenants qui partagent le même travail. Une CdPI existe lorsque les membres construisent des relations entre eux les aidant à apprendre les uns des autres. L'étude de Neufeld, Yulin et Zeying (2012) a démontré que les comportements qui viennent renforcer la composante communautaire participent fortement à l'apprentissage, entre autres par des interactions ciblées, concrètes et pratiques concernant les intérêts et préoccupations des membres directement dans leur contexte de travail.

Il va sans dire que plusieurs intervenants sont entrés en relation dans le cadre de la CPeP, et que des gens habituellement isolés ont pu échanger. Les activités présentesielles des groupes pilotes et des ambassadeurs en ont été des moments phares et ont été très appréciés par les participants. Cependant, ces rencontres ont-elles permis de nourrir suffisamment la relation entre les intervenants pour qu'ils forment une communauté interorganisationnelle? Possiblement qu'avec plus de temps et plus de rencontres intersectorielles, cela aurait été possible. Comme expliqué par Wenger (2005), c'est au fur et à mesure que les rencontres ont lieu entre les membres que la relation se crée et que le partage devient possible.

Plusieurs activités étudiées dans le cadre de la CPeP se sont aussi concentrées sur le recueil individuel de pratiques et leur mise en ligne pour les rendre disponibles à l'ensemble des intervenants. Elles constituaient des étapes préliminaires incontournables à franchir. Cependant, l'équipe de la CPeP aurait pu trouver des façons de stimuler la création de liens entre les intervenants tout en franchissant ces étapes. La relation ne doit pas être vue comme quelque chose que l'on crée après que le fonctionnement de la CdPI ait été choisi, mais bien comme une composante clé de chacune de ses activités de départ.

Une façon de travailler la composante communauté dans le cas de CdPI interorganisationnelle est que les organisations et les dirigeants reconnaissent l'importance de collaborer avec les autres organisations et établissent des ententes sur leurs façons de collaborer. Cet aspect a été nommé comme une difficulté dans le cadre des relations avec les organisations partenaires de la CPeP. Possiblement qu'avec la collaboration des dirigeants, puis des leaders des milieux, il aurait été possible d'inciter plus d'interaction entre les intervenants. Le mandat des gestionnaires de CdPI interorganisationnelles pourrait alors être de trouver des façons de rendre ces leaders plus autonomes dans leurs organisations respectives pour stimuler les échanges, puis de proposer des pistes d'interactions interorganisationnelles.

6.2 Accompagner les intervenants pour qu'ils prennent conscience de leurs pratiques et puissent les décrire

Le besoin en accompagnement le plus crucial remarqué dans le projet CPeP est celui d'aider l'intervenant à cibler, décrire et partager sa pratique. Cela vient rejoindre un des enjeux stratégiques identifiés par le CEFRIO (2005), qui consiste à offrir du soutien aux membres pour qu'ils aient les compétences pour contribuer à la communauté et réaliser du travail collaboratif. Wenger, McDermott et Snyder (2002) soulignent quant à eux qu'il faut un certain temps pour permettre aux membres de se rendre compte de la valeur de leur participation à une CdPI.

Dans la CPeP, les intervenants ont eu de la difficulté à prendre conscience et à décrire les actions qu'ils font sur le terrain. Une part importante des actions que les intervenants réalisent sont menées sans qu'ils en soient conscients (Vermersch, 2014). De plus, les intervenants en AP sont des gens qui sont dans l'action et qui n'ont pas nécessairement l'habitude de prendre un temps d'arrêt pour se mettre en mode de pratique réflexive, c'est-à-dire d'analyser leurs pratiques afin de comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, de tenir compte du contexte et d'apprendre de leurs expériences (Schön, 1994). L'outil qui a permis à la CPeP d'avoir accès à ces savoirs pratiques est l'entrevue d'explicitation de Pierre Vermersch (2014). Cette technique d'entretien vise à faire expliciter l'action, à aider l'intervenant à se remémorer ce qu'il a fait, afin de rendre accessibles les aspects implicites de son action. En amenant les intervenants à se resituer en contexte de réalisation et en leur posant des questions de précisions sur le déroulement des actions, Pierre Vermersch a démontré qu'il est possible de rendre explicite certaines des connaissances tacites des intervenants (Vermersch, 2014).

Une fois l'exercice fait, l'intervenant prenait conscience de la richesse de sa pratique. C'était là le premier pas pour que les intervenants voient la pertinence de diffuser leurs pratiques vers les autres intervenants. Ensuite, comme l'explique Harvey (2010, p. 78) « en échangeant leurs idées, les membres de la CdPI s'aperçoivent rapidement qu'ils font face à des enjeux similaires et prennent conscience de la nécessité de partager leurs connaissances et des atouts que cette attitude comporte ». C'est ainsi qu'un autre pas est franchi pour trouver un sens à sa participation à une CdPI, car « plus un individu prend

conscience du fait qu'il peut apporter une contribution et avoir un impact sur la performance de son organisation, plus il est incité à partager ses connaissances » (Harvey, 2010, p. 78).

Ce type de soutien a été possible lors de rencontres individuelles, où une personne de l'équipe CPeP prenait le temps de discuter avec l'intervenant de ce qu'il fait et l'aidait à cibler une pratique à partager avec les autres intervenants. Ensuite, la réalisation d'une entrevue d'explicitation pour décrire la pratique et la rédaction du texte de la pratique pour l'intervenant et sa mise en ligne ont été des actions d'accompagnement qui ont porté fruit. Dans les rencontres présentiels où les intervenants échangent en petits groupes, il peut être intéressant d'avoir une personne qui se consacre uniquement à la prise de notes et de faire certains enregistrements afin de pouvoir documenter les pratiques par la suite.

Les gestionnaires de CdPI doivent chercher à découvrir quels sont les besoins concrets en accompagnement pour les membres, entre autres, pour identifier des pratiques, les décrire et les partager selon les moyens disponibles dans la CdPI. Il a été remarqué que les participants gagnent en autonomie durant le processus, mais ont toujours besoin d'une certaine forme d'accompagnement. Ce besoin d'accompagnement vient souligner l'importance de recruter des leaders provenant des milieux (section 6.5.1) pour soutenir les membres directement dans les organisations, en plus de l'équipe d'animation de la CdPI.

7. FLEXIBILITÉ ET COLLABORATION DANS LA DÉTERMINATION DES RÔLES

Dans la CPeP, les rôles se sont bâtis au fur et à mesure que le projet grandissait et qu'il se précisait. Puisque le projet disposait de moyens financiers importants, l'équipe de gestion de la CPeP comptait plusieurs personnes qui ont pu s'entraider dans leurs mandats et se compléter selon leurs forces. Aussi, le fait que la CPeP représente les intervenants auprès de jeunes qui font de l'AP a fait en sorte que les contenus ont été recueillis et diffusés sous forme vidéo, ce qui a demandé l'ajout d'un réalisateur-vidéaste à l'équipe. Le rôle d'animateur a été réalisé par trois professionnels de l'équipe CPeP, conjointement avec les équipes de soutien aux pilotes qui étaient des ressources dans les organisations qui ont

ajouté ce rôle à leurs tâches habituelles. Ce rôle est apparu crucial pour l'intégration de la CPeP dans les activités professionnelles des intervenants.

Dans une initiative interorganisationnelle le rôle de parrain a été assumé par le comité de pilotage, composé d'un représentant de chaque organisation partenaire, de la directrice de projet et d'un représentant de l'organisme subventionnaire. Ce groupe a permis d'amener une grande richesse de points de vue et de milieux représentés. Le rôle du parrain a aussi été assumé par le groupe des ambassadeurs dispersés dans différentes organisations au Québec. Ce groupe a été formé selon l'idée que « partout dans l'organisation, des champions à différents niveaux hiérarchiques doivent être repérés et habilités à communiquer les bénéfices de la mise en commun des connaissances » (Harvey, 2010, p. 78). Cela aurait dû même être la première étape avant la mise en place de la CPeP, car celle-ci a contribué à promouvoir le partage de connaissances et le modèle Susciter la passion. La rencontre des ambassadeurs est une avenue porteuse pour promouvoir le partage de connaissances et trouver des pistes de collaboration. La poursuite de cette démarche et la documentation de ses impacts nécessiteraient d'être poursuivie plus longuement.

CONCLUSION

Ce mémoire a étudié la mise en place d'une communauté de pratique intentionnelle qui vise l'amélioration de la qualité de l'intervention auprès des jeunes de six à 17 ans dans les différents milieux où ils ont des occasions de faire de l'AP. Les objectifs de recherche aspiraient à d'abord identifier les façons d'effectuer un diagnostic du contexte et de faire le choix des organisations partenaires de la CdPI. Plusieurs aspects fonctionnels de la CdPI ont été documentés ainsi que les rôles clés pour la piloter, tout comme un scénario permettant de tester une proposition de départ pour la CdPI.

Pour tenter de répondre à ces questions, une analyse inductive de la documentation produite dans le cadre du projet CPeP a été effectuée. Ce sont plus de 600 pages de texte, provenant de multiples sources, telles que les membres de l'équipe CPeP, les participants aux pilotes, les représentants des organisations partenaires et des chercheurs collaborateurs. Ces personnes ont recueilli des données sur une longue période (deux ans) et dans des contextes différents (12 groupes pilotes représentant sept clientèles différentes).

Les résultats révèlent que les intervenants ont besoin de temps et d'accompagnement pour s'exercer au partage de connaissances et prendre conscience de ce qu'ils peuvent chacun apporter à leurs pairs. Plus un individu prend conscience du fait qu'il peut avoir un impact sur la performance de son organisation, plus il est incité à partager ses connaissances (Harvey, 2010). Les intervenants ont aussi besoin que les organisations créent de la place dans leur horaire en considérant l'ensemble du temps requis pour participer à une démarche d'apprentissage dans une CdPI. Ce temps dédié vient souligner l'importance accordée à la formation continue par l'organisation.

La création de la CPeP a aussi mis en lumière que la formation par les pairs dans des communautés de pratique est une approche de formation différente des formations existantes et demande une adaptation de la part de tous les niveaux hiérarchiques. Des discussions approfondies et fréquentes peuvent servir à mieux comprendre le contexte de

formation existant et les ressources accordées à la formation continue des intervenants. Surtout, les résultats de ce mémoire mettent en évidence l'importance de soutenir les organisations qui souhaitent prendre part à de telles initiatives de formation. Par exemple, en aidant les organisations à se créer elles-mêmes de petites communautés à l'intérieur de leurs organisations en les soutenant avec de l'expertise, avant de tenter la création de CdPI interorganisationnelles. Cela aurait été une façon de démontrer la valeur de ce type de formation afin de convaincre les organisations de s'engager dans un changement de culture de formation et d'en assurer la pérennité.

Un projet de CdPI n'est pas un projet secondaire pour les organisations ou une activité à faire à temps perdu, mais bien un projet à part entière qui demande une vision partagée, des ressources et l'implication de tous les niveaux hiérarchiques des organisations rassemblées. En ce sens, il est essentiel de pouvoir démontrer la pérennité de l'initiative, et ce dès le début, afin que les organisations veuillent y mettre des efforts et du temps. L'horizon de trois ans a été trop court dans le cas de la CPeP pour convaincre les organisations de s'engager pleinement et les rassurer sur la pérennité de la communauté. Les sommes importantes allouées à la CPeP auraient pu être réparties sur une dizaine d'années pour ainsi permettre aux partenaires de se projeter dans l'avenir et leur laisser amplement le temps de décider ensemble des ressources financières à prévoir pour la suite. Comme O'Dell et Hubert (2011) le mentionnaient, cette période de temps aurait permis la sensibilisation au partage de connaissances qui est nécessaire pour faire émerger une culture favorable à la création d'une CdPI.

Au niveau de la recherche, la principale difficulté aura été de séparer les opérations de l'analyse documentaire et d'en assurer la scientificité. Les données de ce mémoire nous indiquent aussi qu'il est important d'allonger la période de la collecte de données lorsqu'on souhaite observer les phénomènes entourant les CdPI, puisque la mise en place d'une communauté de pratique, tout comme la création d'un sentiment de confiance et un changement de culture de formation, demandent du temps.

Au-delà de l'observation des activités de la CPeP, il aurait été intéressant d'avoir des données sur les changements de pratique chez les intervenants qui peuvent être attribués à leur participation à la CPeP. Cela permettrait de mesurer l'impact de ce type de

formation, en informer les organisations et apporter des changements adéquats. À ce propos, il est intéressant de prendre connaissance des écrits de Wenger et Snyder (2000) qui traitent des façons de mesurer la valeur d'une communauté de pratique. Ils soutiennent que les effets des communautés sont souvent reportés dans le temps et qu'ils apparaissent dans les équipes et les organisations où les membres d'une communauté travaillent, et non directement dans les activités de la communauté. La meilleure façon d'évaluer les effets d'une communauté serait selon eux d'écouter systématiquement les membres de la communauté raconter ce que leur expérience dans la communauté leur a permis de réaliser concrètement dans leur travail. Ils conseillent de faire l'effort de capturer systématiquement les anecdotes de toutes sortes qui entourent la participation à une communauté de pratique. Ces anecdotes peuvent être analysées pour prouver les gains en efficacité ou encore être diffusées aux membres et aux directions pour montrer la valeur de la communauté. Cela représente un défi, mais est une méthode qui permettrait d'évaluer les impacts de la communauté.

En conclusion, les organisations rassemblées dans une CdPI interorganisationnelle gagnent à être parties prenantes de l'élaboration du projet et à en assurer le leadership pour assurer un haut niveau d'intégration avec les activités en cours dans leurs organisations respectives. Une telle entreprise demande énormément d'efforts à toutes les personnes impliquées, mais c'est le pari des communautés de pratique, que ces efforts collectifs servent à changer réellement les choses.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Productivity and Quality Center (2001). *Building and sustaining communities of practice*. Houston, TX: APQC.

Andrews, K. R. (1971). *The concept of corporate strategy*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Armour, K. (2006). Physical education teachers as career-long learners: A compelling research agenda. *Physical education and sport pedagogy*, 11(3), 203-207.

Armour, K. (2010). The physical education profession and its professional responsibility ... or ... Why 12 weeks paid holiday will never be enough. *Physical education and sport pedagogy*, 15(1), 1-13.

Armour, K. (2011). *Sport pedagogy*. London: Pearson.

Armour, K. et Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and teacher education*, 28(3), 336-346.

Armour, K. et Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of teaching in physical education*, 26(2), 177-200.

Association canadienne des entraîneurs (2020). *Entraîner : règles de base*. <https://www.coach.ca/entra-ner-r-gles-de-base-s16571>

Atencio, M., Jess, M. et Dewar, K. (2012). 'It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach': Implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 17(2), 127-144.

Ball, D. L. et Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Banque de développement du Canada (2014). *Connaissez-vous les forces et les faiblesses de votre entreprise?* <https://www.bdc.ca/fr/articles-outils/strategie-affaires-planification/definir-strategie/pages/analyse-ffom-outil-simple-utiliser-planification-strategique.aspx>

Bechtel, P. A. et O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development: What we now know. *Journal of teaching in physical education*, 25(4), 363-378.

Blais M. et Martineau S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Bootz, J.-P. (2015). Comment concilier auto-organisation et contrôle au sein des communautés de pratique pilotées? : une scoping review. *Management international*, 19(3), (n.p.).

Borzillo S., Aznar S. et Schmitt, A. (2011). A journey through communities of practice: How and why members move from the periphery to the core. *European management journal*, 29, 25-42.

Boudreau, C. et Arseneault, A. (1994). La recherche qualitative : une méthode différente, des critères de scientificité adaptés. *Recherche qualitative*, 10, 121-137.

Brunelle, J. et Brunelle, J.-P. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Québec : Cahiers Mémos Enr.

Camiré, M. et Kendellen, K. (2016). Coaching for positive youth development in high school sport. In N. L. Holt (dir.), *Positive youth development through sport* (p. 126-136). Royaume-Uni: Routledge.

Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative research in sport and exercise*, 1, 72-88.

Centre francophone d'informatisation des organisations (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. <https://cefrio.qc.ca/media/1329/guide-de-mise-en-place-et-danimation-de-communaut%C3%A9s-de-pratique-intentionnelles.pdf>

Centre francophone d'informatisation des organisations (2019). Etienne Wenger. <https://cefrio.qc.ca/fr/chercheurs/etienne-wenger>

Chambers, F. C., Armour, K., Luttrell, S., Bleakley, E. W., Brennan, D. A. et Herold, F. A. (2012). Mentoring as a profession building process in physical education teacher education. *Irish educational studies*, 31, 345-362.

Chevrier, J., Bezeau, D., Spallanzani, C. et Desbiens, J.-F. (2019). Portrait des activités de formation continue suivies par des enseignants au Canada. Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation (soumis pour publication).

Coalition québécoise sur la problématique du poids (2013). *5 recommandations pour permettre aux jeunes d'être plus actifs à l'école*. https://www.cqpp.qc.ca/documents/file/2012/5-recommandations-jeunes-actifs-ecole_2013-02.pdf

Cobb, P. et Yaker, E. (1996). Constructivist, emergent and sociocultural perspective in the development research. *Educational psychologies*, 31, 175-190.

Cohendet, P., Roberts, J. et Simon, L. (2011). Créer, implanter et gérer des communautés de pratique, *Gestion*, 4(35), 31-35.

Comité scientifique de Kino-Québec (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/ActivitePhysique_LeSportEtLesJeunes_AvisCSKQ.pdf

Communauté PeP (2013a). *Bilan de mi-année 2013 remis à Québec en forme*. Document inédit.

Communauté PeP (2013b). *Présentation schématique de 60 minutes*. Document inédit.

Communauté PeP (2013c). *Bilan de l'année 1 remis à Québec en forme*. Document inédit.

Communauté PeP (2013d). *Cahier de charges pour le site web de la communauté de pratique pour intervenants en activité physique*. Document inédit.

Communauté PeP (2013e). *Présentation pour la rencontre des partenaires du 9 décembre 2013*. Document inédit.

Communauté PeP (2014a). *Guide de l'entrevue d'explicitation de la CPeP*. Document inédit.

Communauté PeP (2014b). *Bilan de mi-année 2014 remis à Québec en forme*. Document inédit.

Communauté PeP (2014c). *Lettre d'invitation à participer aux groupes pilotes de la Communauté de pratique pour intervenants en activité physique*. Document inédit.

Communauté PeP (2014d). *Bilan des expériences des groupes pilotes*. Document inédit.

Communauté PeP (2014e). *Aide-mémoire pour le recueil de pratiques*. Document inédit.

Communauté PeP (2014f). *Lignes directrices pour les groupes pilotes*. Document inédit.

Communauté PeP (2014g). *Guide pour la création d'un groupe pilote*. Document inédit.

Communauté PeP (2015a). *Bilan de l'année 2 remis à Québec en forme*. Document inédit.

Comtois, V. (2012a). *Demande de soutien pour un projet national : création et développement d'une communauté de pratique pilotée pour intervenants en activité physique auprès des six à 17 ans*. Document inédit.

Comtois, V. (2012b). *Présentation du projet de Communauté de pratique pour intervenants en activité physique – Sous-comité sur la qualité de l'intervention de la TMVPA*. Document inédit.

Comtois, V. (2012c). *Compte-rendu de la réunion du sous-comité sur la qualité de l'intervention de la TMVPA du 15 avril 2012*. Document inédit.

Comtois, V., Harvey, J.-F. et Picard, A. (2015). *Étude de cas : lancer une communauté de pratique pour les intervenants en activité physique : un marathon plutôt qu'un sprint!* <https://education.hec.ca/centredecas/app/fr/cas/5001?fstok=aXNSZXZ1ZT1pc0NhdGFsb2d1ZSZkaXNjaXBsaW5lSWQ9NCZzdWJEaXNjaXBsaW5lSWQ9bm92YWx1ZQ%3D%3D>

Conseil québécois du loisir (2012). *Vers un cadre de financement des organismes nationaux de loisir : pour un développement durable et équitable du loisir fédéré au Québec.* http://www.loisirquebec.com/userfiles/file/Financement_des_ONL-rapport.pdf

Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie*. France : Presses universitaires de France.

Creative Commons (2014). *À propos des licences.* <https://creativecommons.org/licenses/?lang=fr>

Créplet, F. et Dupouët, O. (2009). Communautés de savoir, mécanismes de gouvernance et apprentissage organisationnel. In J.P. Bootz et F. Kern, (dir.), *Les communautés en pratique : leviers de changements pour l'entrepreneur et le manager* (p. 259-287). France : Librairie Lavoisier.

Creswell, J.W. et Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39, 124-130.

Culver, D. M., Trudel, P. et Werthner, P. (2009). A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. *International journal of sports science and coaching*, 4(3), 365-383.

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Deglau, D. et O'Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of teaching in physical education*, 25(4), 379-396.

Denzin, N. K. (1998). The new ethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 27(3), 405-415.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan*, 92(6), 68-71.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Douglas, J. D. (1976). *Investigative social research: Individual and team field research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10, 79-86.

Drapeau, M. et Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92.

Dupouet O. et Parlatier P. J. (2011). Le rôle des communautés de pratique dans le développement de l'ambidextrie contextuelle : le cas GDF SUEZ. *Management international*, 15(4), 95-108.

Éducation physique et santé Canada (2019). Éducation physique quotidienne de qualité. <https://eps-canada.ca/activez/epqq>

Goldschmidt, M. L., Bachman, J. L., DiMattio M. J. K. et Warker, J. A. (2016). Exploring slow teaching with an interdisciplinary community of practice. *Transformative dialogues: Teaching and learning journal*, 9(1), 1-11.

Gongla, P. et Rizzuto, C. R. (2001). Evolving communities of practice: IBM Global Services experience. *IBM systems journal*, 40, 842-862.

Goodyear, V. A., Casey, A. et Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, education and society*, 19(7), 927-943.

Goodyear, V. A. et Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical education and sport pedagogy*, 20(2), 186-203.

Gosselin F., Barlatier, P.-J., Cohendet, P., Dunlavey, P., Dupouët, O. et Lampron, F. (2010). Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communautés de pratique. *Gestion*, 35(4), 36-46.

Gould, D. (2016). Quality coaching counts. *Phi delta kappan*, 97(8), 13-18.

Gouvernement du Québec (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement : avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec (2011). *Proposition de mise en place d'une TMVPA*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Gouvernement du Québec (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2016). *Pour une vision québécoise d'un mode de vie physiquement actif*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, secteur du loisir et du sport.

Gouvernement du Québec (2017). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir. Au Québec, on bouge!* <http://www.education.gouv.qc.ca/municipalites/politique-de-lactivite-physique-du-sport-et-du-loisir/au-quebec-on-bouge/>

Harvey, J.-F. (2010). Comment favoriser le partage des connaissances? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, 35(4), 73-80.

Hemmasi, M. et Csanda, C. M. (2009). The effectiveness of communities of practice: An empirical study. *Journal of managerial issues*, 21, 262-279.

Janke, K. K., Seaba, H. H., Welage, L. S., Scott., S. A., Rabi, S. M., Kelley, K. A. et Masson, H. L. (2012). Building a multi-institutional community of practice to foster assessment. *American journal of pharmaceutical education*, 76(4), 58.

Janssen, I. (2012). Health care costs of physical inactivity in Canadian adults. *Applied physiology, nutrition and metabolism*, 37(4), 803-806.

Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Lee, I.-M., Shiroma, E. J., Lobelo F., Puska, P., Blair, S. N. et Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: An analysis of burden of disease and life expectancy. *The lancet*, 380(9838), 219-229.

Lee-Kelley, L., Turner, N. et Ward, J. (2014). Intentionally creating a community of practice to connect dispersed technical professionals. *Research-technology management*, 57(2), 44-52.

Lesser, E. et Everest, K. (2001). Using communities of practice to manage intellectual capital. *Ivey business journal*, 65, 37-41.

Létourneau, P., Beaudoin, J., Shabah, Y. et Girard, M. (2010). Comment gérer des communautés de pratique interorganisationnelles? *Gestion*, 4(35), 64-72.

Lieberman, A. et Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York, NY: Teachers College Press.

Lin, H.F., Lee, H.S. et Wang, D.W. (2009). Evaluation of factors influencing knowledge sharing based on a fuzzy app approach. *Journal of information science*, 35(1), 25-44.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Linda, C. L., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C. et Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation science*, 4(11), (n.p.).

Macphail, A., Patton, K. et Parker, M. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66, 39-56.

Mcdermott, R. (2004). How to avoid a mid-life crisis in your CoPs: Uncovering six keys to sustaining communities. *Knowledge management review*, 4(2), 10-13.

McKenzie T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone E. J., Strikmiller, P. K., Williston, J. M. et Harsha, D.W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66, 184-193.

Millen, D., Fontaine M. A. et Muller, M. J. (2002). Understanding the benefit and costs of communities of practice. *Communications of the Association for computing machinery*, 45(4), 69-73.

Mitchell, J. (2002). *The Potential for communities of practice to underpin the national training framework*. Elizabeth: Australian National Training Authority.

Neufeld, D., Yulin, F. et Zeying, W. (2012). Community of practice behaviors and individual learning outcomes. *Group decision and negotiation*, 22(4), 617-639.

Nolin, B. (2015). *Niveau d'activité physique de la population québécoise : pas d'amélioration depuis 2005*. http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/Enquete_niv_actphys_quebecois.pdf

O'Dell, C. et Hubert, C. (2011). *The new edge in knowledge: How knowledge management is changing the way we do business*. Houston, TX: APQC.

Organisation mondiale de la Santé (2010). *Plan d'action 2008-2013 pour la Stratégie mondiale de lutte contre les maladies non transmissibles*. <https://www.who.int/publications/list/9789241597418/fr/>

Organisation mondiale de la Santé (2013). *Stratégie mondiale pour l'activité physique, l'alimentation et la santé*. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/fr/>

O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *Journal of physical education New Zealand*, 40(1), 10-13.

Paquet, M., Leprohon, J. et Cantin, L. (2004). Bilan : communauté virtuelle de pratique en santé du cœur. *Perspective infirmière*, 1(3), 21-29.

Parker, M., Patton, K. et Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in irish physical education. *Irish educational studies*, 31(3), 311-327.

ParticipACTION (2018). *Un corps actif pour un cerveau en santé : la formule gagnante : Le bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION*. <https://www.participaction.com/fr-ca/ressources/bulletin-de-participaction>

Patton, K. et Parker, M. (2014). Moving from 'things to do on monday' to student learning: Physical education professional development facilitators' views of success. *Physical education and sport pedagogy*, 19(1), 60-75.

Patton, K., Parker, M. et Pratt, E. (2013). Meaningful learning in professional development: Teaching without telling. *Journal of teaching in physical education*, 32(4), 441-459.

Pica, L. A., Traoré, I., Bernèche, F., Laprise, P., Cazale, L., Camirand, H., Berthelot, M. et Plante, N. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 : le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Repéré sur le site de l'Institut de la statistique du Québec : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-jeunes-secondaire1.pdf>

Poinsot, T., Duport, F., Champloix, F. et Japiot, G. (2010). Du collaboratif au social : l'avènement de la conversation. *Documentaliste - Science de l'information*, 47, 26-37.

Pôle Santé HEC (2013). *Enquêtes sur les besoins des intervenants du projet de la communauté de pratique en activité physique*. Document inédit.

Probst, G. et Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European management journal*, 26, 335-347.

Québec en forme (2012a). *L'engagement de Québec en forme dans le développement moteur des jeunes et une vision d'avenir*. Trois-Rivières : Québec en forme.

Québec en forme (2012b). *Fiche no. 4 de la thématique MVPA : pour que les jeunes soient physiquement actifs tous les jours*. Trois-Rivières : Québec en forme.

Québec en forme (2013). *Mémoire présenté dans le cadre de la consultation publique sur le livre vert « Le goût et le plaisir de bouger : vers une politique nationale du sport, du loisir et de l'activité physique »*. Document inédit.

Québec en forme (2014). *Lettre de rétroaction à la suite de l'acceptation du plan de l'année 2*. Document inédit.

Québec en forme (2016). *Pour un Québec en forme*. <http://pourunquebecenforme.org/livre/>

Québec en forme (2018). *Brochure bilan*. <https://quebecenforme.org/wp-content/uploads/2018/03/qef-cartevisite.pdf>

Randal, L., Robinson, D. B. et Fletcher, T. (2014). A descriptive profile of physical education teachers and programs in atlantic Canada. *McGill journal of education*, 49(1), 41-66.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. New York, NY: McGraw-Hill (1^{re} éd. 2006).

Roberts, S. M. et Pruitt, E. (2009). *Les communautés d'apprentissage professionnelles* (Trad. Par É. Duchesne). Montréal : Chenelière-éducation.

Roy, M., Beaudoin, S., Spallanzani, C., Chevrier, J., Brunelle, J.-P., Turcotte, S. et Desbiens, J.-F. (2013). La formation d'entraîneurs au Québec : bilan de six ans de travaux de recherche. In B. Cernel et J. Moniotte (dir.), *Intervention, recherche et formation : quels enjeux, quelles transformations?* (p.166-179). Amiens : Université de Picardie, Jules Verne.

Sallis J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N. et Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American journal of public health*, 87, 1328-34.

Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.

Société canadienne de physiologie de l'exercice (2018). *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes (5 à 17 ans)*. <https://csepguidelines.ca/fr/children-and-youth-5-17>

Society of Health and Physical Educator (2013). *Comprehensive school physical activity programs: Helping all students achieve 60 minutes of physical activity each day*. <https://www.shapeamerica.org/advocacy/positionstatements/pa/upload/Comprehensive-School-Physical-Activity-Programs-Helping-All-Students-Log-60-Minutes-of-Physical-Activity-Each-Day.pdf>

Spallanzani, C. (2018). Quelle trajectoire donner à sa formation continue? La nécessité de se situer par rapport au développement des compétences. In Y. Lenoir, M. Tardif et G. Breton (dir.), *Penser l'éducation : une vie à développer l'éducation, du primaire à l'université* (p. 95-123). Montréal : GroupÉditions Éditeurs.

Statistiques Canada (2017). *Activité physique des enfants et des jeunes au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2017034-fra.htm>

Table sur le mode de vie physiquement actif (2013). *Susciter la passion pour l'activité physique*. <https://tmvpa.com/qualite-de-intervention>

Tannehill, D., Van der Mars, H. et Macphail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Boston, MA: Jones and Bartlett.

Taylor, S. et Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning*. New York, NY: Wiley.

Telema, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. et Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, 28(3), 267-273.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.

van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Vermersh, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements : l'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. *Éducation permanente*, 200, 69-79.

Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut. *Ivey Business Journal*, janvier-février 2004. <https://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Wenger, E. (2011, octobre). *Communities of practice: A brief introduction*. Communication présentée au STEP Leadership Workshop, Université de l'Oregon. <http://hdl.handle.net/1794/11736>

Wenger, E., McDermott, R. et Snyder W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Wenger, E. et Snyder, W. M. (2000). Communities of practices: The organizational frontier. *Harvard business review*, 139-145.

Wenger, E. et Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Yamklin, S. et Igel, B. (2012). Communities of practice purposefully designed for improving business performance. *Knowledge and process management*, 19(4), 189–202.

ANNEXE 1

FEUILLET SUSCITER LA PASSION POUR L'ACTIVITÉ PHYSIQUE



Susciter la passion harmonieuse pour l'activité physique

Avoir du plaisir, vivre un sentiment d'accomplissement, participer à une activité qui a un sens pour soi, n'est-ce pas ce qui peut motiver une personne à adopter un mode de vie physiquement actif?

Plutôt que de compter sur des sources de motivation extrinsèque, telles qu'un poids santé, l'apparence corporelle, de meilleures capacités cardiovasculaires, l'obtention d'une récompense ou le désir de plaire aux autres, c'est sur la motivation intrinsèque à être actif qu'il faut insister. En d'autres mots, amener les personnes à pratiquer une activité physique pour le plaisir et la satisfaction qu'elles en retirent.

Proposer des défis réalistes et faire vivre l'état de FLOW

Afin d'amener une personne à prendre goût à une activité et à vouloir la refaire, il est essentiel de lui proposer des défis intéressants à relever qui sont à sa portée. C'est de cette façon qu'une personne a la possibilité d'atteindre l'état de Flow.



« Le **Flow** est un état d'activation optimal où l'individu est entièrement immergé dans son activité. Ces moments excitants surviennent quand le corps et l'esprit sont réunis dans un effort volontaire en vue de réaliser un défi stimulant. C'est un sentiment positif que chacun peut éprouver, caractérisé par une grande impression de liberté, de joie, d'accomplissement et de compétence. Lorsqu'une personne vit le Flow, les repères pour se situer dans le temps n'existent plus. » (Adapté de la définition de Mihály Csikszentmihályi)

L'expérimentation de l'état de Flow permet de développer une passion pour l'activité physique. Lorsqu'une personne est passionnée par une ou des activités physiques, elle peut persévérer et intégrer l'activité dans son style de vie¹.

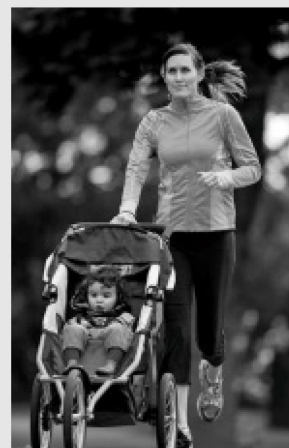
Passion harmonieuse ou passion obsessionnelle?

Selon Robert J. Vallerand, il existe deux types de passion: l'une harmonieuse qui favorise l'adaptation saine et l'autre obsessionnelle qui mène à des pertes de contrôle des pulsions.

La passion harmonieuse est caractérisée par un équilibre avec les autres activités de la vie d'une personne, lui permet de vivre des expériences variées et est en harmonie avec ses valeurs.

La passion obsessionnelle est présente lorsque la personne a de la difficulté à contrôler son besoin de faire l'activité, que l'activité devient la seule chose qui l'intéresse et que l'activité prend toute la place dans sa vie.

Le développement d'une passion harmonieuse est en lien direct avec le développement de la personne dans son sens large.



4 buts pour susciter la passion

Les enseignants, les animateurs, les entraîneurs et les intervenants en activité physique peuvent, tout en continuant à faire ce qu'ils font déjà très bien, s'inspirer des 4 buts et leurs caractéristiques présentées aux pages suivantes. Ces buts visent à créer un climat favorable et à susciter chez les participants la passion pour l'activité physique.

But 1 : Créer une ambiance de respect

But 2 : Faire vivre des émotions constructives

But 3 : Proposer des défis à la portée du participant pour faire vivre l'état de Flow

But 4 : Amener chaque personne à pratiquer une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle en retire

2 conditions essentielles à toute intervention en activité physique

Cadre sécuritaire

Les intervenants qui mettent en place et animent des activités physiques ont la responsabilité de fournir aux participants des conditions de pratique sécuritaires. La sécurité doit être considérée lors de la planification et doit être une priorité lors de la réalisation de chaque activité.

Les intervenants doivent :

- connaître les risques associés à l'activité proposée;
- respecter les normes et règles en vigueur dans leur milieu;
- être formés à encadrer la pratique sécuritaire;
- être présents en nombre suffisant pour assurer la sécurité des participants.

Auprès des participants, l'intervenant doit faire respecter les règles spécifiques concernant la sécurité et les rappeler fréquemment. De plus, il faut insister sur le fait que chaque participant est responsable d'adopter un comportement sécuritaire afin de réduire les risques d'accident³.

Temps d'engagement moteur élevé⁴

L'engagement moteur est lorsque le participant ou le groupe de participants est engagé dans la pratique d'activités motrices⁵ (être engagé dans une course, un jeu actif, un coup droit, un saut, un équilibre, etc). Pour l'évaluer, on peut regarder les participants pour voir si la majorité est en action en même temps dans une activité stimulante.

Pour augmenter le temps d'engagement moteur pour une activité, on peut :

- Éliminer les activités d'exclusion sans possibilité de retour au jeu;
- S'assurer qu'il y a assez de matériel pour tout le monde;
- Réduire les situations où les participants passent trop de temps à attendre;
- Passer moins de temps dans l'organisation ou l'explication; laisser plutôt aux participants de multiples occasions d'essayer;
- Proposer des défis à la portée des participants.

But 1 : Créer une ambiance de respect

Caractéristiques à considérer dans l'intervention :

Rôle de modèle

Donner l'exemple par ses comportements, ses attitudes, ses valeurs et ses habitudes de vie. Être un individu sain, inspirant, authentique et équilibré¹.

Attitudes et comportements éthiques

Respect de soi-même, des autres et des règles

Véhiculer des attitudes sociales et des valeurs telles que l'honnêteté, l'amitié, la solidarité, la persévérance, la politesse et le dépassement de soi. Impliquer les participants dans la mise au point et l'application du code d'éthique de leur activité¹.

Maîtrise de soi et de ses émotions

Faire preuve de classe et d'ouverture d'esprit en toutes circonstances, par ses propos, ses attitudes et ses comportements. S'abstenir de violence verbale et physique¹.

Écoute des participants

Se concentrer sur ce que dit le participant et éviter de l'interrompre. Être empathique et poser des questions afin de bien comprendre ses idées. Se servir des perceptions du participant pour réajuster les objectifs en fonction de ses besoins⁶.

Gestion de groupe

Veiller à encourager l'autonomie et la responsabilisation des participants par : la qualité et la quantité des activités proposées, le fonctionnement du groupe (routines, règles, procédures de communication) et des réactions appropriées aux inconduites⁷.

Rétroaction positive et encouragements fréquents

Formuler plusieurs commentaires encourageants quand les participants donnent leur maximum, fournissent des efforts et coopèrent avec leurs pairs. Réduire au minimum les paroles négatives¹.

Inclusion de tous les participants

Donner l'occasion à chaque participant, peu importe ses caractéristiques et ses habiletés, d'être considéré, reconnu et accueilli tel qu'il est. Lui permettre de jouer un rôle important, de sentir qu'il pourra progresser à son rythme et faire ses propres apprentissages^{6, 7}.





But 2 : Faire vivre des émotions constructives

Caractéristiques à considérer dans l'intervention :

Plaisir au premier plan

Rire, partager des moments agréables, s'amuser, socialiser, relaxer et relever un défi personnel⁸. Éprouver du plaisir rend plus enclin à s'investir de façon accrue dans une activité.

Lien significatif avec le participant

S'intéresser concrètement au participant, l'écouter, l'encourager, lui donner des responsabilités et s'assurer d'avoir une bonne communication avec lui¹.

Développement de l'estime de soi

Amener le participant à croire en ses capacités à relever des défis significatifs pour lui et l'inviter à s'appuyer sur ses forces et à tirer profit de ses erreurs⁹.

Esprit d'équipe et socialisation

Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance envers un groupe et donner l'occasion aux participants d'échanger avec leurs pairs, de les encourager et de créer des liens amicaux¹⁰.

Observation des émotions des participants

- Ennui, détachement, apathie : le défi n'est pas à la hauteur des capacités
- Inquiétude, angoisse : défi perçu comme trop exigeant par rapport aux capacités
- Empressement, attention, maîtrise : le défi est à la hauteur des capacités¹

Accent sur la coopération plutôt que la compétition

Insister sur l'importance d'accomplir une tâche le mieux possible, en ne voulant pas gagner à tout prix et axer sur des activités de nature coopérative qui favorisent l'entraide, la participation et l'échange¹.

Accent sur la maîtrise de la tâche et le jeu plutôt que la comparaison

Amener les participants à évaluer leur réussite selon des critères précis en rapport avec la tâche à exécuter plutôt qu'en comparant uniquement leurs prestations à celles de leurs pairs, afin de les orienter vers une motivation intrinsèque¹.

Activités attrayantes liées aux intérêts des participants

Diversité et nouveauté

Offrir des activités stimulantes, variées et parfois nouvelles, liées aux goûts des participants, qui leur donnent envie de s'engager, de s'approprier la tâche, de la réaliser le mieux possible⁷.



But 3 : Proposer des défis à la portée du participant pour faire vivre l'état de Flow

Caractéristiques à considérer dans l'intervention :

Planification efficace de l'activité

S'assurer de déterminer les objectifs, le choix des activités, la progression envisagée, le matériel, l'utilisation de l'espace, la sécurité et les stratégies d'évaluation (si nécessaire) avant de commencer une activité³.

Développement des habiletés motrices et tactiques

Aider les participants à acquérir et à maîtriser un vaste répertoire d'habiletés, de stratégies et d'actions tactiques nécessaires afin d'atteindre éventuellement l'état de Flow¹ dans une ou des activités.

Défis réalistes

Proposer des défis à relever où les participants font face à un niveau de difficulté qu'ils jugent réalisable en fonction de leurs capacités, même si cela exige qu'ils se surpassent. Ils peuvent se fixer des objectifs personnels et ainsi, les chances qu'ils perçoivent l'activité comme signifiante sont augmentées⁶.

Progression logique

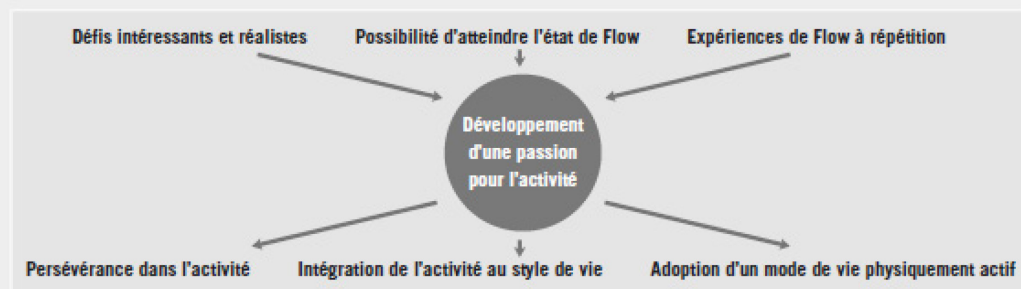
Proposer un niveau de complexité progressif au sein des activités pour s'assurer d'un contrôle suffisant avant de passer à l'étape suivante (initiation, raffinement, enrichissement)³.

Différenciation des tâches

En fonction des différents niveaux d'habileté des participants, proposer au même moment des buts différents à partir d'une même activité, en stimulant chacun à choisir ce qui le motive le mieux dans l'action⁷.

Clarté des buts de l'activité

En peu de mots, dire ce qui constitue l'essentiel de la tâche choisie et mettre en évidence ce qui en fait la pertinence, c'est-à-dire le problème, la difficulté nouvelle proposée. Une tâche aura du sens pour le participant si elle est en lien avec les buts annoncés⁷.





But 4 : Amener chaque personne à pratiquer une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle en retire

Caractéristiques à considérer dans l'intervention :

Expériences constructives à répétition

Exposer le plus souvent possible les participants à des défis à leur portée pour leur faire vivre des expériences de Flow à répétition¹. Proposer des activités qu'ils peuvent facilement ré-exercer à leur guise dans différents contextes pour ancrer le mode de vie physiquement actif à long terme⁷.

Prise de conscience des sources de motivation

Aider les participants à progresser d'une motivation extrinsèque vers une motivation intrinsèque. Par exemple, plutôt que de vouloir plaire aux autres ou faire une activité par obligation, passer soi-même à l'action pour acquérir des connaissances, maîtriser des habiletés et vivre le Flow ou simplement pour le plaisir ou la satisfaction.¹



Choix d'activités parmi plusieurs disponibles

Permettre aux participants de sélectionner l'activité qu'ils préfèrent parmi un certain nombre proposé. Cette possibilité de choix peut augmenter leur implication et les chances qu'ils développent un intérêt marqué.¹¹

Voir l'activité physique comme une source de bien-être et une composante d'une vie équilibrée

Aider le participant à intégrer de façon harmonieuse la pratique d'activités physiques à son style de vie. Les bienfaits de ce style de vie (poids santé, niveau d'énergie élevée, apparence corporelle, etc.) ne sont pas une fin en soi, mais des conséquences naturelles d'un mode de vie physiquement actif¹.

Références

1. Brunelle, J.-P. et Brunelle, J. (2012). *Susciter la passion pour les activités physiques et sportives*. Sherbrooke : Éditions Philia.
2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Mode de vie physiquement actif : définition commentée*. Gouvernement du Québec, 5 pages.
3. Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Boucherville : Gaetan Morin Éditeur.
4. Stoloiff, S. et Beaudoin, S. (2011). *Des indicateurs précis sur la qualité des tâches d'apprentissage pour aider les jeunes à être actifs, mais surtout, à aimer être actifs*. PROPULSION.
5. Brunelle, J., Tousignant, M. et Godbout, P. (1996). *Le Temps d'apprentissage*. Laval, Québec : Édition GRIAP.
6. Morency, L. et Bordeleau, C. (2013). *Le manuel de l'entraîneur sportif*. Montréal : Éditions Québec Amérique.
7. Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Les Presses de l'Université Laval. De Boeck Université.
8. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Pour un virage santé à l'école – Politique-cadre pour une saine alimentation et mode de vie physiquement actif*. Fiche thématique n° 7 — Programmation d'activités physiques parascolaires au primaire et au secondaire.
9. Goyette, R., Bouthillier, J., Lachance, Y., Parlier, P. et Robillard, C. (2006). *Le rôle de l'éducateur physique*, *Vie Pédagogique*, (138), 38-41.
10. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Avs du comité scientifique de Kino-Québec, L'activité physique, le sport et les jeunes*.
11. Griffey, D. C. et Housner, L.D. (2007). *Designing effective instructional tasks for physical education and sports*. États-Unis: Human Kinetics.

Qu'est-ce qu'un mode de vie physiquement actif?

Mode de vie qui intègre la pratique de diverses activités physiques, de fréquence, de durée et d'intensité variables, pour le plaisir et les bienfaits qui s'y rapportent.

Les activités physiques de la vie quotidienne (que l'on peut faire à la maison, au travail, à l'école et pour se déplacer) et les activités physiques spécialisées (les exercices physiques, les loisirs physiquement actifs, les sports) font partie d'un mode de vie physiquement actif².

Une intervention de qualité en activité physique...

...donne aux personnes le goût de bouger pour le plaisir et favorise l'adoption d'un mode de vie physiquement actif.

...est possible grâce à la mise en place de conditions favorables et d'efforts soutenus par les organisations des domaines de l'éducation, de l'activité physique, du loisir et du sport au Québec.

...est présente au quotidien dans les actions de milliers d'intervenantes et d'intervenants sur le terrain et est au cœur de leur formation continue.



Ce document représente la vision commune de l'intervention de qualité en activité physique des membres de la Table sur le mode de vie physiquement actif. Il est disponible à l'adresse: http://tmvpa.com/projets/qualite_intervention

Membres gouvernementaux et institutionnels

Ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du territoire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – secteur éducation
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – secteur loisir, activité physique et sport
Ministère de la Famille
Ministère de la Santé et des Services sociaux
Tourisme Québec
Ministère des Transports
Faculté d'éducation physique de l'Université de Sherbrooke
Secrétariat à la jeunesse

Organismes non gouvernementaux avec implication gouvernementale

Québec en Forme

Organismes non gouvernementaux

Association québécoise du loisir municipal
Carrefour action municipale et famille
Conseil québécois sur le poids et la santé
Conseil québécois du loisir
Fédération des comités de parents
Fédération des commissions scolaires du Québec
Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec
Fédération des kinésiologues du Québec
Le Grand défi Pierre Lavoie
Groupe entreprises en santé
Réseau du sport étudiant du Québec
Regroupement des Unités régionales de loisir et de sport
Réseau québécois de Villes et Villages en santé
Sports Québec
Société des établissements de plein-air du Québec
Union des municipalités du Québec
Vélo Québec
Vivre en Ville

■

Source : <https://tmvpa.com/qualite-de-intervention>

ANNEXE 2

GUIDE D'ENTREVUE D'EXPLICITATION CPeP

L'équipe CPeP a élaboré ses méthodes de capture de pratiques en réalisant des entrevues d'explicitation avec des intervenants sur le terrain, et en est arrivée aux façons de faire suivantes, par essais, erreurs et réajustements. La question de départ, adaptée de la technique d'entrevue d'explicitation de Pierre Vermersch, a été formulée ainsi :

« Je vous propose, si cela vous convient, de prendre le temps de laisser revenir un moment

- où vous avez été satisfait de ce que vous avez fait avec votre groupe/vos jeunes ;

- où votre intervention ou votre activité a bien fonctionné avec les jeunes ;

-qui, selon vous, suscite la passion des jeunes pour l'activité physique ».

L'interviewer devait laisser parler l'intervenant et l'aider à détailler sa pratique avec les questions suivantes :

- Où : Où l'activité se déroulait-elle ? Dans quelles installations ? Où te situais-tu durant ton intervention ? Quelle était la grandeur du local ?
- Quand : À quel moment de la journée, de la saison, en quelle année ? Quel temps faisait-il ?
- Qui : combien de participants ? Quel âge ? Comment le groupe était divisé ? Quelle était la répartition des sexes, des jeunes avec plus de facilité, plus de difficulté ?
- Quoi : Quel matériel était utilisé ? Comment le matériel était disposé ? Est-ce qu'il y avait des spectateurs ? Comment le groupe s'est déplacé durant l'activité ?
- Déroulement :
 - Qu'est-ce que tu as dit : consignes, interventions spécifiques, rappels, ton utilisé ;
 - Qu'est-ce que tu as fait : démonstrations, actions ;

- Qu'est-ce que tu as entendu : bruits, rétroactions ;
- Qu'est-ce que les jeunes ont fait : déroulement, déplacements ;
- Qu'est-ce que les jeunes ont dit : rétroactions, commentaires, questions.

À la fin de l'entrevue, l'interviewer demandait :

- Qu'avez-vous aimé durant cette activité ?
- Qu'avez-vous observé durant l'activité chez les jeunes en action ?

Comme équipe d'interviewers, l'équipe CPeP s'est donnée les lignes directrices suivantes :

- Laisser parler l'intervenant et le ramener au besoin vers le moment vécu s'il s'en éloigne ;
- Avoir une feuille blanche à portée de la main pour noter les précisions que l'on souhaite aller chercher plus tard dans l'entrevue ;
- Enregistrer l'entrevue si possible afin de pouvoir revenir écouter les détails et mettre en forme la pratique par écrit ;
- Remercier l'intervenant pour son temps précieux et la richesse de sa pratique de terrain.

À la fin de l'entrevue, l'interviewer demandait à l'intervenant s'il avait des photos, des vidéos, des schémas de son activité ou des documents complémentaires qui l'accompagnent afin de les joindre à la pratique. Concernant le matériel visuel, il fallait s'assurer que l'intervenant possédait l'autorisation d'utiliser les images dans la CPeP, en faisant signer un formulaire aux personnes majeures et aux parents des personnes mineures. En bref, l'autorisation consiste à permettre à la CPeP de se servir des images prises de soi et à ne rien demander en retour (voir texte complet à l'annexe 6). Quant aux documents complémentaires, il fallait s'assurer que l'intervenant cite bien les auteurs des documents qu'il n'a pas créés.

Capture par vidéo

Étant donné la nature très visuelle des pratiques en activité physique, l'équipe CPeP a fait quelques tests pour recueillir des pratiques par vidéo. Cela demande un peu plus de logistique, car la pratique est captée sur le vif alors que l'intervenant la réalise avec son groupe. Comme étape préparatoire, un membre de l'équipe CPeP prenait contact avec l'intervenant afin de cibler la pratique et le moment du tournage, qui devait viser toujours à répondre à la question de l'entrevue. Si l'intervenant était capable d'identifier une activité qui fonctionne régulièrement bien avec les jeunes et qu'il allait la répéter bientôt, une date de tournage était fixée.

Sur place, l'équipe CPeP (souvent formée d'un professionnel et du réalisateur-vidéaste) arrivait à l'avance pour organiser la prise de vue et la prise de son, et pour recueillir les formulaires d'autorisation d'images. Le tournage consistait à capter l'activité telle qu'elle se passe habituellement, et il était demandé à l'intervenant de ne pas modifier sa façon habituelle de faire. L'équipe CPeP tentait d'être la plus discrète possible. Étant donné que la description de l'activité pouvait être facilement faite par écrit, la visite sur place se centrait sur la captation des enfants en action, des émotions sur leurs visages, ainsi que sur les façons dont l'intervenant ajustait l'activité à son contexte. Une vue d'ensemble de l'activité et du groupe en mouvement aidait aussi à mieux comprendre la pratique.

Le tournage se terminait par une courte entrevue avec l'intervenant, pour lui demander des précisions sur le déroulement qu'il n'avait pas été possible de capter et pour lui demander : « Qu'avez-vous aimé durant cette activité? Qu'avez-vous observé durant l'activité chez les jeunes en action ? ». La visite se concluait en demandant à l'intervenant s'il avait des documents complémentaires. L'équipe CPeP préparait ensuite la fiche écrite de la pratique et le réalisateur-vidéaste faisait le montage vidéo.

ANNEXE 3

CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Création et développement d'une communauté de pratique pilotée pour les intervenants en activité physique auprès des 6-17 ans

Jean-Pierre Brunelle
Professeur, Faculté d'éducation physique et sportive

Projet financé par Québec en forme

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Mirela Moldoveanu, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

ANNEXE 4

ANALYSE FFOM

	Forces	Faiblesses
Origine interne	<ul style="list-style-type: none">• Compétences du personnel en intervention en activité physique• Réputation de compétence de la FASAP• Expertise universitaire et de consultants à notre disposition• Dynamisme et énergie du personnel• Moyens financiers pour soutenir le démarrage• Matériel approprié• Pouvoir d'attraction pour recruter du personnel et consultants• Offre de service unique en activité physique (intervention éducative)• Expérience/projets antérieurs du chercheur principal	<ul style="list-style-type: none">• Inexpérience en démarrage de CdP et évaluation de ce type de projet• Budget limité pour couvrir toute la province• Période courte pour la mise en place (3 ans)• Aspect inconnu du plan d'action• Lourdeur administrative de l'UdeS• Fond de recherche avec restrictions• Peu de ressources internes pour la quantité de collaborateurs/consultants externes• Stratégie de diffusion des pratiques : épuisement des ressources possibles (trouver le bon rythme)• Ressources humaines limitées pour l'ampleur du projet• Suivi du projet, garder une vue d'ensemble, savoir ce qui se passe

	Opportunités	Menaces
Origine externe	<ul style="list-style-type: none"> • Répond à un besoin réel identifié du milieu • Thème présent dans l'actualité (santé = tendance) • Grande possibilité de partenaires • Qualité d'intervention déjà présente sur le terrain • Accessibilité au matériel informatique/technologique (coûts diminués) • Aide d'intervenants partout dans la province (152 réseaux locaux de partenaires) • Région propice/accessible à des projets sur les SHV (bcp infrastructures, plusieurs projets en place) • Politiques gouvernementales qui appuient le projet (prévention en santé, politique-cadre du MELS) • Démarches de concertation régionale actuellement en cours • Accès à des étudiants de la FASAP pour le projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Explosion de l'offre sur les SHV (sites web/organismes) = beaucoup d'informations! • Trouver des sources de financement pour la pérennité du projet après 3 ans • Manque de temps des intervenants • Manque de connaissances informatiques des participants • Non-collaboration de certains dirigeants/organismes • Manque de volonté de partager des intervenants (garder les trucs pour soi) • Ne pas identifier correctement les besoins des intervenants et manque de communication pour savoir ce qu'ils veulent réellement • Manque d'accessibilité aux technologies (caméras dans les écoles, réseau Wi-Fi) • Autorisation parentale/institutionnelle pour la prise d'image/contenu • Incompétence des intervenants sollicités • Concurrence entre les sports, organisations, équipes pour recruter des membres

ANNEXE 5

AVANTAGES ET ACTIONS DU PROJET CPeP

Avantages de participer à une communauté de pratique :

1. Soutien :
 - a. Permettre aux intervenants de s'inspirer et de s'entraider pour diversifier leurs activités;
 - b. Les aider à améliorer leur intervention et les conditions de pratique qui visent à susciter un mode de vie physiquement actif chez les jeunes;
 - c. Fournir des outils dont les intervenants ont besoin et qui sont directement applicables dans leur contexte professionnel;
 - d. Répondre aux besoins de perfectionnement en continu des intervenants.
2. Reconnaissance :
 - a. Mettre en valeur les intervenants qui font des bons coups dans les différentes organisations.
3. Complémentarité :
 - a. Trouver des moyens complémentaires aux activités déjà en place pour soutenir les intervenants;
 - b. Permettre aux intervenants et aux organisations de sauver du temps en évitant de réinventer la roue chacun de leur côté.

L'équipe CPeP expliquait que le projet allait consister aux actions suivantes :

1. Trouver avec chaque organisation partenaire des activités qui peuvent bien s'arrimer avec les initiatives déjà en place et qui répondent aux besoins actuels;
2. Organiser des activités de sensibilisation à l'importance de la collaboration entre intervenants et proposer des outils pour qu'ils échangent entre eux;
3. Planifier des ateliers de partage dans le cadre d'événements ou de formations déjà existants;
4. Élaborer des outils pédagogiques sur l'intervention éducative de qualité visant à répondre aux besoins des intervenants;
5. Répertorier les bonnes pratiques et permettre l'interaction sur une plateforme web;
6. Recueillir les bons coups partout sur le territoire québécois pour les rendre disponibles aux membres de la communauté;
7. Échanger avec des experts en activité physique à propos des problématiques rencontrées sur le terrain.

ANNEXE 6

CONDITIONS D'UTILISATION DE LA CPeP

Contenus originaux

Afin de garantir que les membres étaient bien les personnes qui ont créé les pratiques partagées, il était indiqué lors de l'inscription à la CPeP : « Je garantis que mes contenus sont originaux et sont le résultat de créations indépendantes et non des copies, que les contenus n'enfreignent aucun droit appartenant à des tiers. Je garantis également détenir tous les droits d'auteurs sur les contenus que j'ai développés et j'accepte de consentir un droit à la CPeP et à Québec en forme d'utiliser mes contenus. »

Les droits d'auteurs

Les licences Creative Commons permettent aux auteurs de conserver leurs droits tout en « autorisant le public à copier, distribuer, et faire certaines utilisations de leurs œuvres. Chaque licence Creative Commons assure également aux titulaires de droits qu'ils seront crédités et cités de la manière dont ils le souhaitent » (Creative Commons, 2014). Plus précisément, c'est la licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International qui a été choisie pour la CPeP (voir le détail sur le site <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.fr>) pour les raisons suivantes :

1. Les auteurs conservent leurs droits d'auteurs, tout en permettant aux autres intervenants d'utiliser, de partager et d'adapter les contenus selon leurs besoins, ce qui est l'objectif premier de la communauté;
2. L'utilisation commerciale des contenus est interdite et tout matériel modifié doit être partagé dans les mêmes conditions, c'est-à-dire selon la licence Creative Commons, ce qui vient rassurer les auteurs qui craignent que leur matériel soit repris par d'autres dans le but de se l'approprier ou de le vendre;
3. Puisque la licence de Creative Commons répondait au besoin de la CPeP et est reconnue dans le monde entier, cela a permis d'éviter de devoir réécrire un texte

légal sur les droits d’auteurs spécifiques au projet qui aurait engendré des coûts et des délais.

Le respect de la mission de la communauté

Les membres devaient être d’accord pour que toutes leurs actions dans la CPeP soient en lien avec la mission :

1. Plaisir : des activités qui mettent le plaisir au premier plan et qui permettent aux jeunes de vivre des émotions positives;
2. Engagement : des intervenants engagés qui sont ouverts et font confiance aux autres membres, qui acceptent d’aider et de se faire aider;
3. Passion : le partage d’activités qui visent à susciter la passion des jeunes pour l’AP.

Nétiquette de la communauté PeP

Tous les contenus déposés doivent respecter la nétiquette suivante de la CPeP, le cas échéant, le compte du membre peut être suspendu ou bloqué :

1. Veuillez respecter les conditions d’utilisation en ne déposant à votre nom que des contenus que vous avez expérimentés;
2. Il est interdit de publier du contenu offensant et qui n’est pas en lien avec le thème et la mission de la communauté;
3. Tout contenu vulgaire ou violent n’est pas accepté. Toute pratique non appropriée pour le développement des jeunes sera supprimée par l’équipe d’animation;
4. Respectez la vie privée des personnes en n’écrivant pas d’informations personnelles sur eux dans vos contenus;
5. Soyez aussi respectueux que si vous parliez à un autre membre face à face;
6. Il est tout à fait correct de ne pas être en accord avec une idée exprimée sur le site, l’important est de s’exprimer sans manquer de respect aux autres membres;
7. Privilégiez le français lors des échanges et la rédaction de vos pratiques.
8. La publicité est interdite et vos contenus doivent être de nature non commerciale.

ANNEXE 7

LISTE DES QUESTIONS DE L'ENTREVUE

Quelle est votre semaine type de travail?

Quelle est votre formation et à quel type de formation continue prenez-vous part?

Qu'est-ce qui vous motive dans votre travail?

Quels sont les principaux enjeux que vous rencontrez dans votre travail?

Avez-vous des stratégies particulières pour faire face à chacun de ces enjeux?

Entretenez-vous des liens avec vos collègues de travail ? Quel type de lien? Si non, est-ce que cela pourrait vous être utile?

Donner une courte description du projet de CdP et demander si la personne serait intéressée à y participer.

Demander ce que la personne aimerait y voir partager, comment elle aimerait contribuer, et quel moment serait le plus approprié pour participer dans la semaine.

Demander à quoi ressemblerait une CdP idéale pour eux

Nommer différentes façons d'échanger (présentiel, en ligne, par différents outils technologiques) et demander les préférences de la personne

Quels sujets souhaiteriez-vous aborder dans la communauté?

Quels facteurs auront un plus grand impact sur la réussite d'un tel projet?